



Wege zur Bildung durch Wissenschaft **heute**
Institutionelle und curriculare Perspektiven

Inhalt

Vorwort 5

Einleitung

Dr. Dorothee Stapelfeldt, Senatorin und Zweite Bürgermeisterin, Präses der Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg

Zum Start des Universitätskollegs: Grußwort zur Auftaktkonferenz des Universitätskollegs am 1. November 2012 9

Prof. Dr. Holger Fischer, Vizepräsident für Studium und Lehre

Herausforderungen an die Qualität von Studium und Lehre in der Eingangsphase aus der Perspektive von Erstsemestern 13

Prof. Dr. Arndt Schmehl, Wissenschaftlicher Leiter des Universitätskollegs

Von der Zielsetzung zur Umsetzung: Das Universitätskolleg und seine Auftaktkonferenz 19

Studierfähigkeit: Universitäre Praxis und hochschuldidaktische Forschung im Dialog

Prof. Dr. Marianne Merkt, Hochschule Magdeburg-Stendal

Konzepte von Studierfähigkeit. Was die Forschung von der Praxis weiß und was die Praxis von der Forschung wissen kann 25

Prof. Dr. Dr. Andreas H. Guse, Jennifer Kurré, Universität Hamburg

Studierfähigkeit und (extra-)curriculare Konsequenzen 35

Dr. Ulrich Heublein, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung

Anforderungen an das Konzept ‚Studierfähigkeit‘ aus der Perspektive der empirischen Hochschulforschung 41

Orientierung vor und nach dem Studienbeginn:

Welche Signale muss die Universität senden und empfangen?

Dr. Tobias Brändle, Prof. Dr. Holger Lengfeld, Jessica Ordemann, Universität Hamburg

Einstellungen traditioneller und nicht-traditioneller Studierender im Vergleich 49

Prof. Dr. Ursula Neumann, Universität Hamburg

Zur Adressierung von mehrsprachigen Studierenden 59

Die Gestaltung des Wandels: Chancen der Studierenden

Ulf Banscheraus, Humboldt-Universität zu Berlin

Heterogenität der Studienmotive und (Bildungs-)Biografien. Herausforderung für die Gestaltung ‚guter‘ Lehre 73

Erik Marquardt, freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs)

Ist der Wandel eine Chance oder ist er ein Problem? 79

Sinah Mielich, Fachschaftsrat Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Anmerkungen zum Universitätskolleg als Teil einer demokratischen Universität in gesellschaftlicher Verantwortung 81

Merle Mulder, ArbeiterKind.de, Ortsgruppe Hamburg

Die Herausforderungen der sozialen Herkunft vor und während des Studiums 85

Jonas Ibel, Lokalkomitee Hamburg, AIESEC

Interdisziplinäre, aktuelle und universelle Lehre 89

Akademische Allgemeinbildung:

Verknüpfungen von General Studies und Fachstudium

Prof. Dr. Ludwig Huber, Universität Bielefeld

ABK, FWB, Fach: Woher kann und soll ‚Akademische Allgemeinbildung‘ kommen? 93

Prof. Dr. Holger Fischer, Universität Hamburg

Erfahrungen der Universität Hamburg mit einem Studium Generale 109

Dr. Thomas Köcher, Universität Bremen

Profilierung der General Studies – eigenverantwortliches, forschendes Studieren 113

Ulrike Helms, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Erwerb von Schlüsselkompetenzen und berufsqualifizierenden Kompetenzen während des Studiums. Der Professionalisierungsbereich für Bachelorstudierende als Teil der Studienstruktur der Universität Oldenburg 119

Cathleen Strunz, Leuphana Universität Lüneburg

Das Komplementärstudium im Kontext des Bachelor-Studiums am Leuphana College 129

Tagungsprogramme

Programm der Auftaktkonferenz des Universitätskollegs „Wege zur Bildung durch Wissenschaft – heute“ am 1. November 2012 140

Programm der Klausurtagung zur Weiterentwicklung des ABK-/Freien Wahlbereichs an der Universität Hamburg am 21. März 2013 143

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 144

Impressum 148

Vorwort

Es ist ein langer Weg, wenn eine Universität die teilweise zerstörerischen Folgen des Bologna-Prozesses für das Selbstkonzept der Universitas überwinden möchte, ohne, schon weil es völlig unrealistisch wäre, das Konzept eines europäischen Hochschulraums zu negieren. Dessen Protagonisten waren in dessen liberaler als die deutschen politischen Reformkonstrukteure mit ihren restriktiven Vorgaben von Kurzstudiengängen und eindimensionalen Vorstellungen von Berufsvorbereitung als Aufgabe der Universität.

Das Universitätskolleg wird in diesem neu entstandenen, sehr durch das atlantische Hochschulverständnis geprägten Rahmen, eine führende Rolle übernehmen müssen, wenn es eine Existenz als Korrektiv fehlgeleiteter Entwicklungen ernst nehmen will und das kontinentale Verständnis von Bildung durch Wissenschaft rehabilitieren möchte. Dieses jedenfalls ist die perspektivische Aufgabe dieser Einrichtung.

Wenn sie gelingt, dann wird das Universitätskolleg eine Einrichtung sein, die die äußerst heterogen gewordenen Voraussetzungen ernst nimmt, mit denen junge und auch ältere Menschen in die Universität kommen: Menschen mit einer formalen Hochschulzugangsberechtigung, die sie aber unter Umständen schon im 16. Lebensjahr im Zeichen von G8 erwerben, Menschen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und entsprechenden beruflichen Erfahrungen, Menschen aus anderen Ländern, Gaststudierende ebenso wie junge Leute mit Migrationshintergrund. Die Diversität hat noch weitere Dimensionen, und sie verlangt nicht nach *Uni*-versität, sondern nach Universitas, nach einer Hochschule, an der man durch die Befassung mit Wissenschaft in Forschung und Lehre sich selbst bildet.

Dieses war ein wesentlicher Gegenstand erster öffentlicher Veranstaltungen des Universitätskollegs, ebenso wie eines *Dies Academicus* und hoffentlich zahlreicher Diskussionen in den Fakultäten. Im Idealfall wird das Universitätskolleg nicht nur eine Institution sein, in der, wie jetzt am Beginn, Forschungsprojekte und Lehrexperimente stattfinden, sondern regelhaft ein Bildungsangebot für die Studierenden, das als ein universitäres und nicht berufsschulisches Verständnis von beruflicher Kompetenz angesehen werden kann. Das Fenster der Chancen für eine solche Einrichtung ist zurzeit weit geöffnet. Es ist durchaus denkbar, sich mit der Politik auf achtsemestrige Bachelorstudiengänge zu einigen, in denen das Universitätskolleg als eine kontinentale Variante einer College-Stufe angeboten wird.



Prof. Dr. Dieter Lenzen,
Präsident der Universität Hamburg

Von diesem Ziel sind wir noch weit entfernt. Die Einrichtung des Universitätskollegs und die ihm seitens des Bundes zur Verfügung gestellten reichhaltigen Mittel bieten gute Gelegenheiten, diesen Weg adäquat vorzubereiten und in Hamburg eine Modellinstitution für eine Zukunft zu schaffen, in der aus dem Bologna-Prozess keine Vollzeitberufsschulen hervorgehen, sondern eine Academia, deren Absolventen gebildete Persönlichkeiten sein werden.

Ich wünsche allen Beteiligten an diesem großartigen Vorhaben viel Erfolg und Glück und uns allen – natürlich – viele weitere Diskussionen.



Univ.-Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg



Dr. Dorothee Stapelfeldt

Grußwort zur Auftaktkonferenz des Universitätskollegs am 1. November 2012

Sehr geehrter Herr Prof. Lenzen,
sehr geehrter Herr Prof. Fischer,
sehr geehrter Herr Prof. Schmehl,
sehr geehrter Herr Prof. Horstmann,
meine sehr verehrten Damen und Herren,

vielen Dank für Ihre Einladung zur Auftaktkonferenz des Universitätskollegs der Universität Hamburg! Ich bin gern hierhergekommen. Mir gefällt die Idee, die hinter dem Universitätskolleg steht. Mit seiner Einrichtung erfüllt die Universität einen wichtigen Teil unserer gemeinsamen Hochschulvereinbarung. Ich bin sehr interessiert, von dieser Veranstaltung zu lernen.

Wenn frisch gebackene Abiturientinnen und Abiturienten zum ersten Mal in einem Hörsaalseminar sitzen, erleiden viele von ihnen einen Realitätsschock. Denn hier wird plötzlich ganz anders gelernt als in der Schule. Freiheit von Lehre und Forschung, das ist eine kostbare, aber gewaltige Herausforderung für junge Menschen. ‚Autonomiefähigkeit‘ der jungen Menschen ist ein guter Begriff, wie er eben von Herrn Lenzen beschrieben worden ist.

Heute kann der Übergang von der Schule zur Universität einen ungeheuren biografischen Bruch für Studienanfängerinnen und -anfänger bedeuten. Noch immer scheitern daran zu viele und geben auf, brechen ihr Studium wieder ab. Die neuen Studienstrukturen durch Bologna und das hohe Lernpensum überfordern zudem viele Studierende. Das wirkt sich negativ auf den Studienerfolg aus. Und darunter verstehe ich ausdrücklich nicht nur das Erlangen von Studienabschlüssen, sondern insbesondere die Herausbildung kritisch denkender und hinterfragender Persönlichkeiten. Es nützt niemandem, wenn sich junge Menschen durchs Studium quälen. Studieren soll Freude machen, Neugier wecken, Bildung erfahrbar machen und der Persönlichkeitsentwicklung dienen.

Um den Studieneinstieg zu erleichtern, gibt es bereits sogenannte Orientierungseinheiten. Die Orientierungseinheiten stammen ja schon aus meiner Studienzeit. Das reicht aber bei Weitem nicht aus. Deshalb ist es gut und richtig, dass das Universitätskolleg einen neuen professionellen Weg beschreitet, um den Übergang an die Hochschulen zu gestalten.



Dr. Dorothee Stapelfeldt,
Senatorin und Zweite Bürgermeisterin,
Präses der Behörde für Wissenschaft und
Forschung der Freien und Hansestadt
Hamburg

Meine Damen und Herren, fachlich mögen Abiturientinnen und Abiturienten gut auf ein Studium vorbereitet sein. Was wissenschaftliche Methoden angeht, sind sie es häufig nicht. Das können und sollen unsere Schulen auch gar nicht leisten. Ein ‚sanfterer‘ Übergang vom einen System in das andere entspricht aber unserem Ziel, niemanden am Wegesrand zurückzulassen. Wer etwas aus sich machen möchte, einen höheren Berufs- oder Bildungsabschluss erreichen möchte, der oder die soll dabei ermutigt und unterstützt werden.

Genau dies hat sich das Universitätskolleg vorgenommen. Und es wird nicht nur dabei helfen, die Studienabbrecherquoten zu verringern. Es wird der Universität auch dabei helfen, die stark gestiegenen Studienanfängerzahlen zu verkraften. In Deutschland studieren derzeit etwa 2,4 Millionen junge Menschen an den Hochschulen. Das ist ein Rekord. Die Studienanfängerzahlen sind in den vergangenen Jahren immer weiter gestiegen, auf mehr als 515 000 im vergangenen Jahr. Und die Kultusministerkonferenz geht in ihrer aktuellen Prognose davon aus, dass sich die Studierendenzahlen weiterhin auf einem sehr hohen Niveau bewegen und bis 2025 nur langsam verringern werden. In Hamburg werden wir noch mehrere Jahre auf einem relativ hohen Niveau bleiben. Unsere Zahlen werden deutlich langsamer sinken als in den westlichen Flächenländern, so die Prognose.

Langfristig gesehen werden aber auch die Universitäten den demografischen Wandel zu spüren bekommen. Es ist nur eine Frage der Zeit, bis die geburten-schwachen Jahrgänge der Jahrhundertwende und der zurückliegenden Jahre an die Hochschulen kommen. Dann wird sich der Wettbewerb um Studienanfängerinnen und -anfänger verstärken. Ein weiterer Grund, sich um jeden Neuankömmling zu bemühen und zu kümmern. Und ein weiterer Grund, den Zugang zu einem Studium nicht zu erschweren, sondern im Gegenteil zu erleichtern.

Meine Damen und Herren, für die Hochschulen besteht die Herausforderung aktuell aber nicht nur in der hohen Zahl von Erstsemestern. Sie besteht auch in der großen Heterogenität dieser Gruppe. Erstsemester sind eben nicht mehr typischerweise um die 20 Jahre alt, haben Bundeswehr, Zivildienst oder ein freiwilliges soziales Jahr hinter sich. Manche sind erst 16 – wegen der verkürzten Gymnasialzeit. Andere sind Mitte 20 und haben mehrere Jahre Berufserfahrung in einem Lehrberuf und erst kürzlich das Abitur nachgeholt. Wieder andere sind Kinder von Einwanderern. Und manche kommen aus anderen Staaten und haben noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache.

Meine Damen und Herren, ich freue mich über diese Entwicklung. Darüber, dass die Übergangsquote gestiegen ist, darüber, dass mehr Menschen eines Jahrgangs an Hochschulen studieren. Daher müssen wir Bildung und Ausbildung sowohl

quantitativ als auch qualitativ verbessern. Aber damit das gelingt, brauchen wir Initiativen wie das Universitätskolleg, das diese Entwicklung gestaltet. Deshalb danke ich Ihnen sehr für Ihr Engagement!

Und wir wollen noch weiter gehen, wir wollen die Durchlässigkeit des Hamburger Bildungs- und Hochschulsystems noch weiter erhöhen: Der Senat hat sich zum Ziel gesetzt, die Hochschulen noch stärker für Berufstätige ohne Abitur zu öffnen.

Meine Damen und Herren, wie Sie vielleicht wissen, erarbeitet der Senat derzeit gemeinsam mit der Handelskammer und der Handwerkskammer Hamburg eine Mittelstandsvereinbarung, die wir noch im November unterzeichnen wollen. Ein ganz wichtiger Teil davon ist die Frage, wie wir zum Beispiel die Anrechnung von beruflichen Qualifikationen für ein Studium ohne Abitur vereinfachen können. Deshalb werden wir Projekte anstoßen, in denen die Hochschulen und die Kammern pauschalisierte Anrechnungsempfehlungen in ausgewählten Studienbereichen erarbeiten. Wenn wir mehr beruflich Qualifizierte an der Universität haben, ist das eine besondere Herausforderung.

Meine Damen und Herren, zurück zum Universitätskolleg – und zu seiner Finanzierung. Ich freue mich sehr, dass der Aufbau dieser Initiative vom Bund unterstützt wird: Mit knapp 13 Millionen Euro, verteilt auf fünf Jahre. Zudem begrüße ich ausdrücklich, dass die Universität dieses Angebot verstetigen will, auch nach Auslaufen der Bundesförderung. Mit anderen Worten: Dass sie es aus eigenen Mitteln finanzieren will. Schon jetzt übernimmt die Universität einen Teil der Kosten des Universitätskollegs, indem sie für den sogenannten Overhead aufkommt.

Erwähnen möchte ich aber auch die Unterstützung einiger Projekte des Universitätskollegs durch Hamburger Stiftungen. Ich bin immer wieder begeistert von den vielen Stiftungen in Hamburg und ihrem verantwortungsvollen, weitsichtigen Handeln.

Meine Damen und Herren, ich weiß, dass die gewachsene Heterogenität der Studierendenschaft und die stark gestiegene Zahl von Erstsemestern eine große Herausforderung für die Hochschulen darstellen. Ich versichere Ihnen aber: Die Anstrengungen sind es wert. Es lohnt sich, möglichst viele Studierwillige gut aufzunehmen. Es lohnt sich, dafür zu sorgen, dass möglichst viele junge Leute das Maximum an Bildung erhalten.

Meine Damen und Herren, ich wünsche Ihnen herzlich einen guten Auftakt für das Universitätskolleg. Möge es möglichst vielen Studienanfängerinnen und -anfängern zu einem gelungenen Studienstart verhelfen. Vielen Dank.

Prof. Dr. Holger Fischer

Herausforderungen an die Qualität von Studium und Lehre in der Eingangsphase aus der Perspektive von Erstsemestern

Jedes Jahr nehmen in Deutschland fast 500 000 junge Menschen ein Studium an einer Hochschule auf, darunter allein ca. 7000 an der Universität Hamburg. Sie treten in eine für sie neue Welt ein, die akademische Welt, und müssen sich mit völlig neuen Umständen und Anforderungen auseinandersetzen: andere Formen des Lernens, andere Erwartungen an Selbstständigkeit und Eigeninitiative. Dies allein bereitet den Studienanfänger/-innen bereits erhebliche Probleme. Dennoch ist der Studieneingangsphase – also dem Übergang von der Schule (oder auch dem Beruf) in die Universität – lange Zeit wenig Beachtung geschenkt worden. Es wurde von der Schule einfach erwartet, dass sie die Abiturientinnen und Abiturienten ‚studierfähig‘ entlässt; entsprechend ging es in den ersten Semestern vor allem darum, die Studienanfänger/-innen in die fachlichen Inhalte und die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens einzuführen, um sie dazu zu befähigen, in der akademischen Welt in der gebotenen Weise ‚mitreden zu können‘. Wenn da einige nicht mithalten konnten, dann war das eben das Trennen von ‚Spreu und Weizen‘ – an Abbruchquoten von 30, 50 oder gar mehr Prozent störte sich kaum jemand.

Verschiedene Faktoren haben hier in den letzten Jahren zu einer deutlich anderen Sichtweise geführt. Zum einen werden die Hochschulen mit einer zunehmenden Heterogenität der Studienanfänger/-innen konfrontiert, die sich in gravierenden Unterschieden hinsichtlich der sozialen Herkunft, des Alters, des kulturellen und sprachlichen Hintergrundes, der beruflichen Erfahrungen und des Schulabschlusses manifestiert. Zum anderen wirken sich tief greifende strukturelle Veränderungen im Schulsystem infolge der Verkürzung der Schulzeit und deutlichen Erhöhung der Abiturientenquote eines Jahrganges aus. Eine uneingeschränkte Studierfähigkeit kann unter diesen Umständen nicht mehr bei allen Abiturientinnen und Abiturienten vorausgesetzt werden. Schließlich tragen auch die grundlegenden Veränderungen im Hochschulsystem selbst zu einer anderen Einstellung bei. Mit der Einführung des gestuften Studiensystems und des studienbegleitenden Prüfungssystems sehen sich die Hochschulen in einer grundsätzlich veränderten institutionellen Verantwortlichkeit für die Studienorganisation, die als eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Studiums gewertet wird.



Prof. Dr. Holger Fischer,
Vizepräsident für Studium und Lehre

Die systematische Durchführung von Qualitätsmanagement und -sicherung sind hierfür sichtbare Zeichen.

Neben der fachwissenschaftlichen Qualität und den Bildungsinhalten eines Studiums kann als ein wichtiges Kriterium für die Qualität von Studium und Lehre, insbesondere aus der Perspektive der Studienorganisation, betrachtet werden, möglichst viele Studierende zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen und Studienabbrüche weitestgehend zu verhindern.

Empirische Untersuchungen zum Studienabbruch zeigen ein differenziertes Bild über die zugrunde liegenden Motive und Bedingungsfaktoren.¹ Als relevante Bedingungsfaktoren für den Studienabbruch, die sowohl im persönlichen Bereich als auch im Studium und den Studienbedingungen liegen, konnten identifiziert werden:

- Studienwahl und Information vor dem Studium
- Schulische Vorbereitung und Vorkenntnisse
- Zeit zwischen Schulabschluss und Studienaufnahme
- Studienanforderungen und Studienleistungen
- Studienbedingungen
- Betreuung im Studium
- Soziale Integration und studentische Netzwerke
- Erwerbstätigkeit während des Studiums
- Finanzielle Situation
- Fächergruppen- und studienbereichsspezifische Gründe

Zwar nennen nur 12 % der Studienabbrecher schlechte Studienbedingungen als den entscheidenden Grund für ihren Studienabbruch, aber für die Mehrzahl der Studienabbrecher stellen diese ein Problem dar und tragen letztlich zur Entscheidung für den Abbruch bei: „Die Differenz zwischen ungenügenden Studienbedingungen als ein Grund von mehreren und als ausschlaggebender Grund des Studienabbruchs zeigt nur, dass sich die Studierenden auf der einen Seite mit häufig kritisch empfundenen Studienbedingungen arrangieren, auf der anderen Seite aber dieses Zurechtkommen auch schnell in Frage stellen. Offensichtlich können ungünstige Bedingungen andere Studienprobleme verstärken, und zwar in einem solchen Maße, dass ein Abbruch unausweichlich wird; günstige Bedingungen dagegen, so ist zu schlussfolgern, können helfen, schwierige Studiensituationen zu bewältigen.“²

¹ Verwiesen sei insbesondere auf Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08, HIS: Hannover 2010.

² Heublein et al. 2010, S. 101.

Studienabbrecheruntersuchungen zeigen auch – und dies deckt sich mit Erfahrungen der Universität Hamburg –, dass ca. 20–30 % der Studierenden bereits in den ersten beiden Semestern die gewählten Studiengänge verlassen, wobei bei Weitem nicht alle ‚echte‘ Abbrecher sind, sondern mehrheitlich entweder das Fach wechseln oder an eine andere Hochschule gehen und nur in der Minderheit das Studium gänzlich beenden.³

Die Studien zeigen auch, dass der Einstieg in das Studium eine äußerst wichtige Weichenstellung für den weiteren Verlauf und Erfolg des Studiums darstellt. Im Folgenden sollen deshalb auszugsweise die Ergebnisse von zwei Studieneingangsbefragungen vorgestellt werden, die unter den Studienanfänger/-innen des WS 2011/12 und des WS 2012/13 von der Universität Hamburg durchgeführt wurden.⁴ Die Ergebnisse sind aufgrund der hohen Rücklaufquoten sozialwissenschaftlich belastbar und zeigen eine hohe Übereinstimmung. Von besonderem Interesse sind hier die Erkenntnisse, die aus den Freitextantworten zu den verschiedenen Fragen in der Rubrik „Wie haben die Studienanfängerinnen und Studienanfänger den Studienbeginn an unserer Universität erlebt?“ resultieren.

Zu den Faktoren, die von den Studienanfänger/-innen zu Studienbeginn als besonders hinderlich empfunden wurden, zählen insbesondere Schwierigkeiten der Orientierung an der Universität sowie Probleme des Fachstudiums und der Studienorganisation.

Hinsichtlich der Orientierung an der Universität wurden herausgehoben:

- Unübersichtlichkeit der Universität
- Größe des Campus, Schwierigkeiten sich zurechtzufinden
- Anonymität
- Überfüllte Vorlesungen
- Informationsflut
- Widersprüchliche Informationen

³ Eine 2012 durchgeführte Befragung der Universität Hamburg unter den Studienabbrechern der Lehramtsstudiengänge, die ihr Studium im WS 09/10, 10/11 und 11/12 begonnen haben, hat folgendes Ergebnis erbracht: Abbrecherquote 12,8 %, davon 35,5 % Studiengangswchsel, 17,1 % Fortsetzung des Studiums an einer anderen Hochschule, 47,3 % Beendigung des Studiums. Busemann, Hanna/Seydel, Hanna: Befragung zum Studienabbruch in den Hamburger Lehramtsstudiengängen 2012. Unveröff. Manuskript Universität Hamburg 2012, S. 7.

⁴ Ergebnisse der Studieneingangsbefragung 2012. Hrsg. v. Ref. 31 im Auftrag des Vizepräsidenten für Studium und Lehre. Unveröff. Manuskript Universität Hamburg 2012. Die Ergebnisse der Befragung 2013 liegen nur in Form von Ergebnistabellen vor.

In den Bereichen Fachstudium und Studienorganisation wurden problematisiert:

- Schnelles Lerntempo
- Hohe Leistungsanforderungen seitens der Lehrenden
- Umstellung vom schulischen Lernen auf das universitäre Niveau
- Unsicherheit, ob richtiges Studienfach gewählt
- Aufbau des Studiums, Studien- und Prüfungsordnungen schwer durchschaubar
- Unsicherheit bei Auswahl der Lehrveranstaltungen und Semesterplanung (u. a. zeitliche Überschneidung von Veranstaltungen, zu kurze Anmeldephasen für die Veranstaltungen, kein Platz in ausgebuchten Seminaren)
- Probleme bei der Anrechnung von Leistungen aus früherem Studium

In ähnlicher Weise wurden hinsichtlich der besonderen Herausforderungen im Studium von den Befragten genannt:

- Organisatorische Schwierigkeiten
- Unübersichtlichkeit
- Hohe Anforderungen in Lehrveranstaltungen, z. B. ungewohnte Fachsprache, hohes Tempo
- Hohe Anforderungen an das Vorwissen
- Selbstorganisiertes Lernen: Recherchieren, Auswerten von Materialien

Das Ausmaß der hinderlichen Faktoren und Herausforderungen zeigt signifikante Unterschiede zwischen den Fächern. So wird z. B. die Unübersichtlichkeit in den Lehramtsstudiengängen und den Kulturwissenschaften von jeweils rund 43 % als ‚stark‘ und ‚sehr stark‘ empfunden/bewertet/angegeben, in der Medizin und der Rechtswissenschaft immerhin noch von 22 % und 24 %. Eine ähnliche Verteilung kann hinsichtlich der organisatorischen Schwierigkeiten festgestellt werden: Zwischen 47 % und 38 % der Studierenden in den Lehramtsstudiengängen, Kultur-, Sozial- und Sprachwissenschaften beklagen diese.

Die hohen Anforderungen in den Veranstaltungen werden von über 45 % der Erstsemester in den MIN-Fächern und von 41 % in den Lehramtsstudiengängen benannt; in den Kulturwissenschaften und Sprachwissenschaften dagegen wird dies als hinderlicher Faktor nur von 16–18 % der Studierenden angeführt. Bei den Anforderungen hinsichtlich selbstorganisierten Lernens zeigt sich wiederum ein anderes Bild: Während dies von 47 % bis 55 % der Studierenden der Lehramtsstudiengänge in den Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften als hinderlich bezeichnet wird, geben es in den Lehramtsstudiengängen der MIN-Fächer nur 28 % und in denen der Wirtschaftswissenschaften sogar nur 20 % an.

Große Unterschiede bestehen zwischen den Fächergruppen hinsichtlich der Anforderungen an das Vorwissen und das Schwierigkeitsniveau in den Lehrveranstal-

tungen. Anforderungen an schriftliche (49 %) und mündliche Ausdrucksfähigkeit (36 %) werden besonders von Studienanfänger/-innen in der Rechtswissenschaft als große Herausforderung betrachtet; hingegen erscheint die schriftliche Ausdrucksfähigkeit nur für ca. 10 % der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften und der Medizin eine schwierige Herausforderung zu sein; sehr ähnliches lässt sich bei den MIN-Fächern beobachten, wobei innerhalb dieser Fächer auch die Anforderungen an die mündliche Ausdrucksfähigkeit kaum, nämlich nur von 7 % der Studierenden, als ein Problem wahrgenommen wird.

Hinsichtlich der als förderlich und hilfreich empfundenen Faktoren besteht eine vergleichsweise hohe Übereinstimmung zwischen den Erstsemestern der verschiedenen Fächergruppen. In erster Linie sind es die Orientierungseinheiten sowie auch die International Welcome Week – diese vor allem wegen der Kontakte zu Studierenden anderer Fachrichtungen –, die aus Studierendensicht den Einstieg deutlich erleichtert haben. Das Kennenlernen von anderen Studienanfänger/-innen und Studierenden höherer Semester sowie Tutor/-innen wird von den Erstsemestern als ein für den Einstieg wichtiger Faktor generell positiv beurteilt, dies gilt gleichermaßen auch für das Kennenlernen von Lehrenden, die den jungen Studierenden mit Offenheit entgegengetreten. Aus fachlicher Sicht werden vor allem Vorkenntnisse aus einem vorherigen Studium oder aus dem Besuch eines Vorkurses an der Universität, z. B. eines Mathematik-Vorkurses, als hilfreich eingeschätzt. Eine besondere Wertschätzung erfahren auch gut aufbereitete Informationsmaterialien sowie die Studienbüros, die für die Studienorganisation auch aus Sicht der Studierenden einen zunehmend bedeutsamen, positiven Stellenwert einnehmen. Nicht zuletzt wird von den befragten Erstsemestern die Eigeninitiative als ein förderlicher Faktor betrachtet.

Die an dieser Stelle nur sehr kurz skizzierten Ergebnisse der Erstsemesterbefragungen offerieren eine Fülle von konkreten Hinweisen für eine erfolgreiche Gestaltung der Studieneingangsphase. Vielen Hinweisen wurde und wird konkret nachgegangen. Was derzeit allerdings noch fehlt, ist die systematische und flächendeckende Einführung von Maßnahmen, die in ihrer Wirkung als positiv erkannt worden sind, bzw. der ebenso systematische und flächendeckende Abbau der hinderlichen Faktoren. Die Einrichtung des Universitätskollegs erscheint geeignet, hier einen entscheidenden Schritt voranzukommen; denn eine ganze Reihe dieser Hinweise wird in den Teilprojekten des Universitätskollegs konstruktiv aufgegriffen und weiterentwickelt. Dabei knüpfen einige Teilprojekte wiederum an bereits länger praktizierten Maßnahmen an und führen diese intensiv fort.

Prof. Dr. Arndt Schmehl

Von der Zielsetzung zur Umsetzung: Das Universitätskolleg und seine Auftrittskonferenz

Das Universitätskolleg der Universität Hamburg wurde 2012 mit seinen rund 40 Teilprojekten eingerichtet, um in der Universität Hamburg als Dach für die konzeptionelle und praktische Weiterentwicklung der Studieneingangsphase zu wirken. Seine Zielsetzung unterscheidet sich nicht vom Gesamtauftrag der Universität in Studium und Lehre: Es geht um Bildung durch Wissenschaft. In diesem Rahmen konzentriert sich das Universitätskolleg auf die Studieneingangsphase, da dort die Grundlagen für diesen Bildungsweg gelegt werden.¹



Prof. Dr. Arndt Schmehl,
Wissenschaftlicher Leiter des
Universitätskollegs

Das Arbeitsfeld ist bewusst nicht auf ein ganz bestimmtes Zeitfenster eingegrenzt, denn insbesondere auch der Tag der Immatrikulation bildet zwar formal eine Zäsur, ist inhaltlich aber nur ein Moment in einer längeren Übergangsphase, die die Studierenden von ihren unterschiedlichen Ausgangssituationen her in das universitäre Arbeiten hineinführt. Die Maßnahmen des Universitätskollegs setzen daher bereits im Vorfeld bei der Studienorientierung an und reichen bis zum Ende des ersten Studienjahres, zum Teil auch darüber hinaus. Die Vorhaben bearbeiten in großer Breite Entwicklungsfragen von Studium und Lehre, die sich in dieser Bildungspassage stellen, sie richten sich an unterschiedliche Zielgruppen und sind auch nicht auf bestimmte Fächer oder Fakultäten beschränkt. Das Universitätskolleg ist damit zugleich Motor der Universitätsentwicklung.

Angesichts dieser übergreifenden Zielsetzung hat sich das Universitätskolleg auch zur Aufgabe gemacht, die gemeinsame fachübergreifende Auseinandersetzung mit den theoretischen und konzeptionellen Grundlagen und den Austausch von Erfahrungswissen in Bezug auf die Gestaltung von Studium und Lehre in der Studieneingangsphase voranzutreiben. Obwohl beides für erfolgreiche Studien-

¹ Insbesondere zum institutionellen Konzept des Universitätskollegs und seiner Rolle in der Universitätsentwicklung siehe: Schmehl, Arndt (2013): Das Universitätskolleg in seinem ersten Jahr, in: Universitätskolleg-Schriften Band 1, Universität Hamburg, S. 8ff.; sowie vertiefend: ders., Die Studieneingangsphase nachhaltig zielgerecht (um)gestalten – aber wie? Der Projektverbund des Universitätskollegs der Universität Hamburg, erscheint demnächst in: Brockmann, J./Pilniok, A. (Hrsg.): Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft (Arbeitstitel), Schriften zur rechtswissenschaftlichen Didaktik, Baden-Baden.



reformen essenziell ist, droht dieser Dialog doch im universitären Alltag oft zu kurz zu kommen.

Bei der Auftaktkonferenz des Universitätskollegs im November 2012 sind wir in drei Schritten vorgegangen: Der Vormittag war der Beleuchtung des hochschul- und bildungspolitischen Hintergrundes gewidmet. Ein Projektmarktplatz am Mittag diente dem Kennenlernen der verschiedenen Einzelvorhaben. Das Nachmittagsprogramm wandte sich sodann den Entwicklungsperspektiven und ausgewählten Handlungsbereichen zu. Die Panels thematisierten dabei namentlich die Sicht von Studierenden auf die Reform von Studium und Lehre in der Studieneingangsphase, fragten nach den Beiträgen der hochschuldidaktischen Forschung zu den praktischen Entwicklungen, nach dem Aufgabenverständnis und den Instrumenten der Universität bei der

Orientierung vor und nach dem Studienbeginn und nahmen das Verhältnis von akademischer Allgemeinbildung und Fachstudium in den Blick. Mit 245 Teilnehmerinnen und Teilnehmern war die Konferenz ausgebucht.

Darüber hinaus hat das Universitätskolleg eingehend zu anderen Diskussionssträngen beigetragen, die sich mit Themen des Universitätskollegs überschneiden. Dies gilt für Foren außerhalb wie innerhalb der Universität Hamburg. Zu letzteren gehören etwa die Arbeiten in den Universitätsgremien, im Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität, beim Konferenztage Studium und Lehre und rund um den *dies-academicus*-Prozess zur Studienreform.

Der Grundstock des vorliegenden Bandes ist aus den Beiträgen der Auftaktkonferenz des Universitätskollegs hervorgegangen. Die meisten Texte sind auf der Grundlage der Vorträge eigens für diesen Band weiterentwickelt worden, einige sind neu hinzugekommen. Deren auffallende Unterschiedlichkeit offenbart nicht zuletzt die Heterogenität der Assoziationen, Interessen und Anforderungen, die sich mit der Universität und speziell mit der Studieneingangsphase heute verbinden. Diese zusammenzuführen, zu koordinieren und deren Richtungen zu bestimmen, ist eine beachtliche Herausforderung. Die Aufgabe proaktiv anzugehen, bedeutet oftmals zugleich, sich unmittelbar damit auseinanderzusetzen, was ‚Universität‘ heute – von innen und außen gesehen – heißen soll und was dies in der Praxis bedeutet.

Deshalb hat das Universitätskolleg bei den Konferenzen und bei vielen anderen Gelegenheiten seinen projektinternen Dialog mit einer Einbeziehung der gesamten universitären Community, einschließlich externer Expertinnen und Experten, Interessentinnen und Interessenten, verbunden und wird dies auch bei künftigen Gelegenheiten tun. Dazu gehört – um nur zwei Beispiele herauszugreifen – unter anderem, dass wir in den kommenden Jahren mit eigenen Themen den Konferenztage Studium und Lehre im Rahmen der CampusInnovation Hamburg gestalten werden und den „Kolleg-Boten“ inzwischen als aktuelles Forum für kurze Veröffentlichungen zu Themen aufgelegt haben, die das Universitätskolleg betreffen – als Publikationsort vorrangig für Autorinnen und Autoren aus dem Universitätskolleg selbst. Die Universitätskolleg-Schriftenreihe, deren zweiten Band wir hiermit vorlegen, bietet demgegenüber Platz für längere Beiträge.

Herzlicher Dank gilt den Autorinnen und Autoren und allen weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die an der Tagung und an dem vorliegenden Band engagiert und tatkräftig mitgewirkt haben. Der Dank richtet sich ferner an die finanziellen Förderer des Universitätskollegs und seiner Projekte, insbesondere an das Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Unterstützung im Rahmen des Qualitätspakts Lehre sowie an die Hamburger Stiftungen, die sich hier engagiert haben, und nicht zuletzt an die Universität Hamburg und ihre Leitung.



Universitäre Praxis und hochschul-
didaktische Forschung im Dialog

Prof. Dr. Marianne Merkt

Konzepte von Studierfähigkeit. Was die Forschung von der Praxis weiß und was die Praxis von der Forschung wissen kann

Das Teilprojekt Begleitforschung zur „Studierfähigkeit“ im Universitätskolleg

Die Debatte um die Studierfähigkeit geht einher mit bildungspolitischen Entscheidungen wie der Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre, einer stärkeren Ausrichtung der Bildungsziele der gymnasialen Oberstufe von fachwissenschaftlicher Bildung auf eine breitere Allgemeinbildung und der mit dem Stichwort Heterogenität verbundenen Öffnung der Hochschulen für Studierende mit nicht-traditionellen Bildungsverläufen. Mit der Einführung des Bologna-Studiensystems, insbesondere dem studienbegleitenden Prüfungssystem und der Verkürzung der Studienzeit auf zwei konsekutive Phasen mit stärkerer Kontrolle der Regelstudienzeit durch das Akkreditierungssystem, haben sich die Anforderungen an Studierende in der Studieneingangsphase erhöht (vgl. Klomfaß 2011, Huber 2009). Die Abbrecherquoten, die sich auf das erste Studienjahr konzentrieren, verweisen auf die Problematik des Übergangs von Schule, Ausbildung oder Beruf ins Studium (vgl. Heublein 2008).

Mit dem Förderprogramm des Qualitätspakts Lehre hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter anderem auf diese Problematik reagiert und in der Förderausschreibung die Studieneingangsphase als einen wesentlichen Förderkontext definiert. Der Antrag der Universität Hamburg in dieser Förderlinie fokussiert mit der Einrichtung des Universitätskollegs auf diese Phase. Das Teilprojekt „Studierfähigkeit“ des Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung setzt sich im Rahmen des Universitätskollegs mit der Frage auseinander, wie der Begriff Studierfähigkeit theoretisch modelliert, auf einer empirischen Grundlage im Studienkontext der Universität Hamburg überprüft und als wissenschaftlich fundierter Bezugsrahmen den Studiengängen, insbesondere den Projekten des Universitätskollegs, zur Verfügung gestellt werden kann.

Verständnis der Theorie-Praxis-Relation im Teilprojekt Begleitforschung zur „Studierfähigkeit“

Der salopp formulierte Titel dieses Beitrags wirft eben diese Frage auf, wie die Praxis des Studierens und Lehrens in der Studieneingangsphase der Universität Hamburg und die begleitende Forschung im angesprochenen Teilprojekt aufein-

ander bezogen werden und welche Rolle dabei die anderen Teilprojekte als Interventionen zur Optimierung der Studieneingangsphase spielen. Die intendierte Relation von Praxis, Empirie und Theorie ist im methodischen Design des Teilprojekts abgebildet und basiert auf methodologischen Überlegungen der empirischen Bildungsforschung. Schon 2006 hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) im Kontext der zunehmenden Förderung der empirischen Bildungsforschung eine Publikation herausgegeben, die sich mit der Frage des Verhältnisses von Grundlagen- und Anwendungsforschung, oder, präziser formuliert, von epistemischer und praktischer Forschung, befasst (Brüggemann, A.; Bromme, R. 2006). Groeben führt in diesem Band aus, dass ein Forschungsmodell, welches Erkenntnis- und Nutzungsinteresse als voneinander unabhängige Dimensionen annimmt, statt als entgegengesetzte konfliktäre Pole, alle denkbaren Kombinationen der Dimensionen miteinander ermöglicht. Voraussetzung ist, dass die praktische Forschung die ihr adäquaten Zielkriterien expliziert, sodass sie dem praktischen Erkenntnisinteresse gerecht wird, ohne auf epistemische Forschungsergebnisse verzichten zu müssen.

Ohne auf die im genannten Beitrag ausgearbeiteten Implikationen ausführlich eingehen zu wollen, sei festgehalten, dass Groeben es nicht für sinnvoll hält, ‚Praxisrelevanz‘ als Zusatzkriterium zu den üblichen wissenschaftlichen Kriterien aufzunehmen. Zwar müsse die Verwertungsperspektive einen Schwerpunkt bei der praktischen Forschung bilden, aber durch die Kommunikation der Forschungsergebnisse sowohl in die wissenschaftliche Community als auch in die Akteursgruppe der Praxis hinein müsse eine kommunikative Validierung in beiden Dimensionen gewährleistet werden (Groeben 2006, S. 14ff.).

Diesem Anspruch ist auch das Design der Begleitforschung zur Studierfähigkeit verpflichtet. Die Forschungsergebnisse, die ein empirisch fundiertes, theoretisches Modell der Studierfähigkeit liefern, sollen sowohl durch den Diskurs an der Universität Hamburg als auch durch die Diskussion in der wissenschaftlichen Community, d. h. auf Kongressen und Tagungen bzw. über wissenschaftliche Publikationen, validiert werden. Die empirische Fundierung findet exemplarisch in ausgewählten Studiengängen der Universität Hamburg statt. Zu den Auswahlkriterien für das Sample der Studiengänge gehört, dass den Studierenden Angebote des Universitätskollegs zur Verfügung stehen. Auf diesem Weg werden die Teilprojekte des Universitätskollegs in den Diskurs zum Modell der Studierfähigkeit einbezogen sowie an der Entwicklung eines wissenschaftlichen Bezugsrahmens für ihre eigene praktische Arbeit beteiligt. Die Auftaktkonferenz des Universitätskollegs am 1. November 2012 sowie Publikationen wie die hier vorliegende sind als Bestandteile dieses Diskurses zu verstehen.

Der Begriff „Studierfähigkeit“

Angenommen wird, dass eine wie auch immer geartete Studierfähigkeit zum Studienerfolg führen soll. Studienerfolg ist im Sinne einer ‚sine qua non‘-Bedingung an die Erlangung des formalen Studienabschlusses mit Verleihung des Bachelor- oder des Mastertitels gebunden. Es kann aber als Konsens vorausgesetzt werden, dass sowohl Studierende als auch Hochschullehrende von normativ-theoretisch geprägten Bildungszielen ausgehen, wenn sie von einem akademischen Studium sprechen. Mit Einführung der formalen Bachelor-Master-Studienstruktur in das deutsche Studiensystem wird von Hochschullehrenden als zunehmend problematisch erlebt, dass ihrem Eindruck nach akademische Bildungsziele immer seltener von den Studierenden erreicht werden. Anstelle von Bildungsprozessen, die zu analytischem und kritischem Denken führen, die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung fördern und selbstverantwortliches Handeln ermöglichen, kommt es in ihrer Wahrnehmung zu einer immer stärker werdenden ‚Verschulung‘ des Studiums. Bloch hat im Rahmen einer qualitativen Studie die Begriffe des „strategischen“ versus des „flexiblen Studierens“ herausgearbeitet, die sehr anschaulich die wesentlichen Merkmale des Verschulungsphänomens beschreiben. Strategisches Studieren bezeichnet eine Studienstrategie, mit der die Studierenden auf die stets prekäre Bewältigung der von außen gesetzten Anforderungen mit effizientem Einsatz aller vorhanden Ressourcen reagieren, um den erstrebten formalen Bildungsabschluss zu erwerben. Flexibles Studieren beschreibt dagegen eine Studienstrategie, nach der die Studierenden wissenschaftlich und fachkulturell geprägte Prozesse mit Bindungskraft durchlaufen, die ihnen eine Teilhabe an zukünftigen beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern eröffnen (Bloch 2007, S. 73–87).

Bislang war der Begriff Studierfähigkeit in der öffentlichen Diskussion von subjektiven Wahrnehmungen und Einzelmeinungen geprägt. Es gibt nur wenige empirische Studien, die die Debatte versachlichen (BAK 1968, Heldmann 1984, Köller & Baumert 2002, HIS Heine 2007). Eine Systematisierung der Perspektiven auf den Begriff und seine Dimensionen hin hat Huber (2009) vorgelegt. Als Konsens gilt, dass Studierfähigkeit kognitive, motivationale, ethische und soziale Dimensionen des Handelns und Verhaltens von Personen bündelt. Die Expertenkommission der KMK definierte 1995 Studierfähigkeit in ihrem Gutachten als „solides Können und Wissen in bestimmten Fächern, das Beherrschen von Lern- und Studiertechniken und Einstellungen und Verhaltensweisen, die für intensives geistige Arbeiten unverzichtbar sind“ (Expertenkommission KMK 1995, S. 94f.). Grundlegende Unterschiede bestehen jedoch in der theoretischen Konzeption des Begriffs. Das Dilemma liegt zum einen im Dissens über die Konzeption von fachspezifischen

versus allgemeinen Facetten der Studierfähigkeit. Huber bezeichnet den gymnasialen Fächerkanon, wenn er als Grundlage für die Definition von Studierfähigkeit herangezogen wird, als Falle. Die Schulbildung habe allgemeinere Bildungsziele zu erreichen als die auch als Wissenschaftspropädeutik bezeichnete Vorbereitung auf ein Studium (Huber 2009). Aber auch in der methodischen Konzeption unterscheiden sich die Konstrukte. Während in deskriptiven Ansätzen Studierfähigkeit durch Auflistung attribulierter Persönlichkeitsmerkmale definiert wird, gehen komplexere Ansätze der Studierfähigkeit von einem Bildungsprozess aus, der erst in der Interaktion von persönlichen und von Umwelt-Faktoren entsteht und im Kontext der Hochschule stattfindet. Huber et al. haben schon 1983 im Kontext eines DFG-Schwerpunktprogramms zur Hochschuldidaktik eine sozialisationstheoretisch geprägte Modellierung des Studierens vorgeschlagen, die den Bildungsprozess im Studium als transitorisches Handlungsfeld der Studierenden im Spannungsfeld mehrerer Kulturkreise definiert. Studieren findet in der Auseinandersetzung der Studierenden mit der studentischen Fachkultur einerseits sowie mit der akademischen Fachkultur andererseits statt. Vor- und nachgelagert sind dem transitorischen Handlungsfeld die Herkunftskultur, die die Studierenden in die Hochschule mitbringen, sowie die zukünftige Berufskultur, mit der sie sich schon im Studium antizipierend identifizieren (Huber et al. 1983). Es wird also angenommen, dass die Studierfähigkeit von Studierenden erst in Interaktionsprozessen mit der komplexen und widersprüchlichen Umwelt im Studium entwickelt wird, wobei von heterogen ausgeprägten Dispositionen und Facetten der Studierfähigkeit bei Studierenden zu Beginn des Studiums ausgegangen werden muss. Diese Entwicklungsprozesse der Ausprägung von Studierfähigkeit finden über einen längeren Zeitraum mit sozialisatorischer und identitätsbildender Wirkung in einer komplexen Umwelt statt.

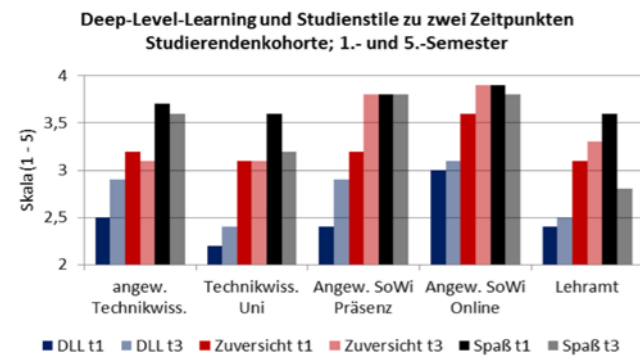
Lernstrategien und Studienstile als Facetten der „Studierfähigkeit“

Im BMBF-geförderten Projekt USuS (Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg) konnten konkrete Lernstrategien und Studienstile als Prädiktoren mit hoher Vorhersagekraft für den Studienerfolg identifiziert werden. Die Untersuchung wurde als längsschnittliche Kohortenerhebung über drei Jahre in Kooperation mit fünf Studiengängen durchgeführt. Davon waren zwei an Universitäten und drei an Fachhochschulen angesiedelt. Zwei der fünf Studiengänge hatten einen technischen und drei einen sozialwissenschaftlichen Disziplin Hintergrund, wovon einer der Studiengänge als berufsbegleitender Online-Studiengang durchgeführt wird. Die Studienstandorte waren über ganz Deutschland verstreut und lagen sowohl in strukturstarken als auch in strukturschwachen Regionen. Die Datenerhebungen wurden zu drei Messzeitpunkten im Abstand von jeweils einem Jahr zum einen als quantitative Erhebung durch Online-Befragungen bei

allen Erst-, Dritt- und Fünftsemestern der fünf Studiengänge als auch in Form von qualitativen explorativen Interviews mit Narrationen bei einer Kohorte von jeweils acht Studierenden pro Studiengang und Messzeitpunkt sowie von vier weiteren Studierenden im Online-Studiengang durchgeführt. Parallel dazu wurden in allen Studiengängen hochschuldidaktische Interventionsmaßnahmen mit den Kooperationspartnern vor Ort entwickelt, entsprechend den gegebenen Möglichkeiten im Projektverlauf umgesetzt und zur ergänzenden Dateninterpretation der jeweiligen konkreten Studien-,Umwelt‘ genutzt.

Ausgehend von der Annahme, dass der von Studierenden subjektiv wahrgenommene Kompetenzerwerb als eine Dimension des Studienerfolgs gelten kann, wurden die Studierenden in der Online-Erhebung in einer Fragebatterie mit 24 Items nach ihrer Einschätzung des Maßes der von ihnen geforderten im Vergleich zum Maß der von ihnen erworbenen Kompetenzen gefragt. Der von den Studierenden individuell wahrgenommene Kompetenzerwerb wurde in Faktorenanalysen in fünf Cluster gebündelt und als fünf Dimensionen des Kompetenzerwerbs vom Forscherteam benannt. In anschließenden Regressionsanalysen wurde der Zusammenhang der fünf Kompetenzdimensionen mit den unabhängigen und intervenierenden Variablen berechnet (vgl. Rebenstorf/Schultes 2012). Die theoretisch vorab definierten unabhängigen Variablen des Konstrukts „Studienerfolg“ waren die soziale Herkunft und Ressourcenausstattung der Studierenden, die wahrgenommene Didaktik und das Lehrverhalten der Lehrenden, die Struktur des Studiengangs bzw. der Institution und das implizite Regelsystem sowie die Beratungsstruktur im Studiengang. Als intervenierende Variablen wurden Studienstile und Studienpraktiken sowie Studienziele, Werte und Haltungen angenommen, um die abhängigen Variablen „Studienverlauf“ und „Studienerfolg“ zu erklären. Die Faktoren gelingenden Studierens, die in den anschließenden Regressionsanalysen zu den Dimensionen des Kompetenzerwerbs identifiziert wurden, ergaben den Befund, dass es spezifische Studienstile, Praktiken und Studienbedingungen gibt, die signifikant für den Studienerfolg sind.

Insbesondere die Studienpraktik des „deep level learning“ sowie zwei bestimmte Studienstile, und zwar der Studienstil „mit Zuversicht studieren aufgrund eigener Lern- und Organisationsfähigkeit“ sowie der Studienstil „mit Spaß inhaltsorientiert studieren“, erwiesen sich über die schrittweise durchgeführte Regressionsanalyse hinweg als stabile Prädiktoren für den Studienerfolg. Die durchgeführten Analysen zum Studienerfolg bestätigen die Annahme, dass erfolgreiche Studierende langfristig eigene Studienstile in der Auseinandersetzung mit vorgefundenen Strukturen und Studienbedingungen entwickeln. Da die entwickelten Studienstile das Studier- und das Lernverhalten handlungsleitend bestimmen, können sie als zentrale Voraussetzungen für erfolgreiches Studieren interpretiert werden



Studienpraktik „deep level learning“ (DLL) und Studienstile „mit Zuversicht studieren aufgrund eigener Lern- und Organisationsfähigkeit“ (Zuversicht) und „mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ (Spaß). Die jeweils dunklere Farbe (dunkelblau, dunkelrot und schwarz) stellt die Resultate im 1. Semester, die jeweils hellere Farbe (hellblau, hellrot und grau) die Ergebnisse im 5. Semester dar

(vgl. Schultes/Schröder 2012, S. 102). Die folgende Grafik zeigt die Entwicklung der Studienpraktik des „deep level learning“ sowie der zwei wesentlichen Studienstile im zeitlichen Verlauf in den fünf Studiengängen.

Deutlich ist, dass der Studienstil „mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ im Verlauf des Studiums zum Teil dramatisch abfällt, zumindest aber in keinem der untersuchten Studiengänge ansteigt. Wenn dieser Studienstil eine so prädestinierende Wirkung auf den Studienerfolg hat, muss die Frage gestellt werden, wie die Entwicklung dieses Stiles besser gefördert werden könnte.

Es stellt sich die Frage, wie die Entwicklung dieser Studienpraktiken und Studienstile gezielter durch Interventionsmaßnahmen in der Studieneingangsphase der Studiengänge gefördert werden kann.

Die Interpretation der Datenbefunde zeigte einen überraschenden Zusammenhang von vier relevanten Einflussgrößen auf den Studienerfolg. Als Einflussgrößen wurden die Faktoren „Ressourcen der Studierenden“, „Didaktik im Studiengang“, „Struktur der Studiengänge“ und „Kontext des Studiengangs und der Hochschule“ identifiziert. In einer verschränkten Interpretation der qualitativ und quantitativ erhobenen Daten bei den Studierenden, ergänzt durch die Auswertungen der Interventionsmaßnahmen vor Ort, wurde versucht, wissenschaftliche und berufliche Identitätsprozesse in der Aggregation der einzelnen Studiengänge als Hinweise auf akademische Bildungsprozesse im Sinne eines Studienerfolgs zu identifizieren.

Die deutlichsten Hinweise auf solche Entwicklungsprozesse konnten in einem Studiengang identifiziert werden, der für alle vier Einflussgrößen mittelmäßige Werte aufwies. Es handelt sich um den Studiengang „Angewandte Sozialwissenschaften“ an einer Fachhochschule im Süden Deutschlands. Die folgenden Grafiken illustrieren den Befund.

In Bezug auf die erste Einflussgröße, die *Kapitalausstattung der Studierenden*, zeigt die folgende Grafik, dass die Studiengänge in sich sehr homogen sind, im Vergleich miteinander aber sehr starke Differenzen aufweisen. Festgehalten werden soll aber, dass die Studierenden des Studiengangs „Angewandte Sozialwissenschaften“ an der Fachhochschule weder eine besonders hohe Ausstattung wie beispielsweise

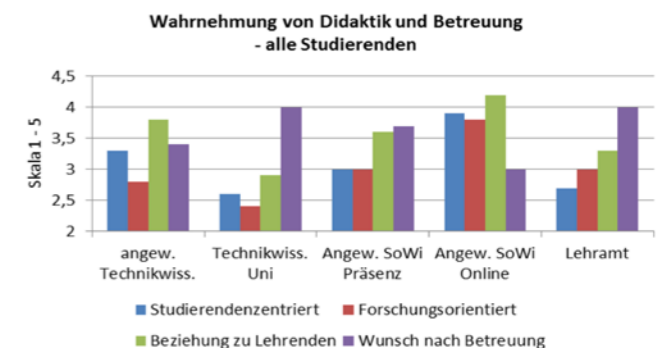
die Technikstudierenden (Universität) noch eine besonders niedrige wie die Studierenden im Online-Studiengang „Angewandte Sozialwissenschaften“ (Fachhochschule) mitbringen (vgl. auch Merkt/Rebenstorf, im Druck).

Die Wahrnehmung der *Didaktik und Betreuung in den Studiengängen* ist vor allem hinsichtlich der Differenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen interessant. Die Ergebnisse stellen die Aggregationen mehrerer Frageitems aus den Online-Befragungen dar. Die Skalenwerte reichen von 1 = „wird als niedrig ausgeprägt wahrgenommen“ bis 5 = „wird als hoch ausgeprägt wahrgenommen“. An den Universitäten wird das Lehrverhalten deutlich weniger studienorientiert wahrgenommen als an den Fachhochschulen, aber auch nicht, wie zu erwarten wäre, stärker forschungsorientiert. Auch hier liegt der Studiengang „Angewandte Sozialwissenschaften“ in einem mittleren Bereich.

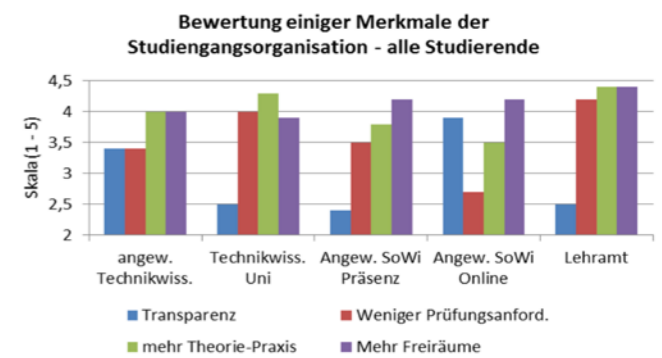
In der Bewertung der *Struktur der Studiengänge*, der dritten Einflussgröße, erfragt über Merkmale der Studiengangsorganisation, wird deutlich, dass die beiden Universitätsstudiengänge sich durch den höher ausgeprägten Wunsch der Studierenden nach einer Verringerung der Prüfungsanforderungen auszeichnen. Die stärksten Abweichungen in der Einschätzung der Studiengangsorganisation finden sich im Merkmal der Transparenz. Während die Einschät-

	Gesamt	Angew. Technikwissenschaft (FH)	Technikwissenschaft (Uni)	Angew. SoWi Präsenz (FH)	Angew. SoWi Online (FH)	Lehramt (Uni)
Abitur	64%	26%	98%	26%	25%	82%
Bildungsaufsteiger	50%	74%	51%	61%	82%	61%
Berufserfahrung mit Bezug zum Fach	40%	31%	7%	23%	86%	88%
Eigene Kinder	9%	4%	0%	9%	49%	10%
Finanzierung BAFög	30%	49%	28%	23%	0%	36%
Finanzierung Eltern	56%	46%	78%	64%	4%	44%

Kapitalausstattung



Didaktik und Betreuung in den Studiengängen



Merkmale der Studienorganisation

zung der Transparenz oder der Nachvollziehbarkeit der Studiengangsorganisation hohe Werte in den Angewandten Sozialwissenschaften Online und den angewandten Technikwissenschaften erhielt, wurde sie in den Technikwissenschaften Uni, in den Angewandten Sozialwissenschaften Präsenz sowie im Lehramt als eher schlecht ausgeprägt eingeschätzt. Die Einschätzung der Prüfungsanforderungen fällt bei den Angewandten Sozialwissenschaften Online am günstigsten aus und erhält die schlechteste Bewertung im universitären Lehramt-Studiengang. Eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie mehr Freiräume für die individuelle Auswahl von Studieninhalten wünschen sich die Studierenden aller Studiengänge.

In Bezug auf die vierte Einflussgröße, den *Kontext des Studiengangs*, kann festgehalten werden, dass hierfür folgende Merkmale von Bedeutung sind: Der Studienstandort in einer strukturschwachen oder strukturstarken Region sowie die Reputation des Studienabschlusses haben Auswirkungen auf die Berufsaussichten der Absolventinnen und Absolventen. Je besser die Berufsaussichten sind, umso höher ist die Motivation der Studierenden, auch unter schwierigen Studien- und Lernbedingungen den Studienabschluss zu erreichen. Das forschungsabhängige Drittmiteileinkommen der Bildungsinstitution ist als konkurrierende finanzielle Anreizstruktur zu einem qualitativ hochwertigen Studienangebot zu interpretieren. Drittmittelstarke Forschungsuniversitäten haben eher keine finanziellen Anreize, in gute Studien- und Lernbedingungen zu investieren. Schließlich entscheidet die Größe der Organisation, in der sich der Studiengang befindet, darüber, wie hoch seine Flexibilität in Bezug auf strukturelle Veränderungsprozesse ist. Kleine, in sich geschlossene Studiengänge und Hochschulen haben es leichter, Veränderungsmaßnahmen umzusetzen, als große Institutionen, die für ihre Studiengänge eventuell auf Kooperationen mit anderen Institutionen angewiesen sind.

In den Daten des Studiengangs Angewandte Sozialwissenschaften Präsenz fanden sich über alle Untersuchungsergebnisse hinweg, also sowohl in der qualitativen Datenerhebung als auch in der quantitativen Erhebung und den Dokumentenanalysen, die deutlichsten Hinweise auf berufliche und wissenschaftliche Identitäts- und Bildungsprozesse. Schaut man sich die vier Einflussgrößen an, so liegt der Studiengang in allen Bereichen im Mittelfeld. Es scheint also so zu sein, dass sich die genannten Einflussgrößen potenzieren. Für den Umgang mit heterogenen Studierendengruppen in der Studieneingangsphase hat das Konsequenzen. Wenn ein Studiengang nicht eine Mindestqualität in seiner Didaktik, seiner Studienstruktur und in Bezug auf seinen Kontext entwickeln kann, dann verlieren einzelne Einflussgrößen, beispielsweise die Kapitalausstattung der Studierenden oder ein starker Kontext, ihre Wirkung. Die Befunde aus USuS sprechen eher

dafür, dass heterogene Studierendengruppen für den Studienerfolg kein Nachteil sein müssen, vorausgesetzt, die Didaktik und die Studienstruktur sind gut gestaltet (vgl. Merkt im Druck).

Ausblick auf Begleitforschung zur „Studierfähigkeit“ im Universitätskolleg der Universität Hamburg

Zunächst lässt sich aufgrund der theoretischen Annahmen zur Studierfähigkeit sowie aufgrund der Ergebnisse der USuS-Studie zu Studienstrategien und Studienstilen festhalten, dass zur Studierfähigkeit Kompetenzfacetten gehören, die Hochschulen zur Gestaltung ihrer Studieneingangsphasen üblicherweise nicht im Blick haben. Es scheinen Facetten zu sein, die eher in den Bereichen der Motivation, der Selbstwirksamkeit und der Volition zu verorten sind, als in kognitiven Bereichen. Anzunehmen ist ebenso, dass sich diese Facetten in der Interaktion zwischen individuellen Dispositionen oder, mit Bourdieu gesagt, Kapitalausstattungen der Studierenden zu Studienbeginn und institutioneller Rahmung entwickeln. Bislang gibt es aber keine theoretischen Modelle, die eine geeignete Differenzierung der institutionellen Rahmung liefern und damit eine genauere Verortung der ‚Stellschrauben‘ in der Institution ermöglichen, an denen ‚gedreht‘ werden müsste, um die Entwicklung der Studierfähigkeit besser zu unterstützen.

Die Ergebnisse der USuS-Studie legen drei Konkretisierungen im Forschungsdesign der Begleitforschung nahe. Erstens ist eine Mehrebenenanalyse erforderlich, die in der Lage ist, Ebenen der institutionellen Rahmung zu differenzieren und in ihrer Auswirkung auf die Studierfähigkeit in den Blick zu nehmen. Zweitens liegt es nahe, Untersuchungsdesigns, beispielsweise Längsschnittstudien, zu wählen, die Entwicklungsprozesse abbilden können. Drittens müsste ein Teilbereich der Begleitforschung sein, explorativ Kompetenzfacetten in konkreten Studienkontexten zu untersuchen und ihre Funktion für die Kompetenzen zu erforschen, die die Absolventinnen und Absolventen am Ende des Studiums erworben haben sollen. Vermutlich werden die Ergebnisse zu den Kompetenzfacetten fachspezifisch variieren. Eine so angelegte Begleitforschung kann wichtiges Hintergrundwissen für Interventionskonzepte in Studiengängen liefern. Gleichzeitig generiert sie empirisch fundiertes Theoriewissen darüber, was unter Studierfähigkeit in konkreten Studienkontexten zu verstehen ist.

Literatur

- Bloch, Roland (2007): Flexibel studieren? Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis, in: Winter, Martin (Hrsg.) (2007): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess, Wittenberg: die hochschule 2/2007.
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006, Hannover (HIS-Projektbericht).
- Huber, Ludwig (2009): Kompetenzen für das Studium: Studierfähigkeit, in: TriOS. 4. Jg. 1/2009. S. 81–95.
- Huber et al. (1983): Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule, in: Becker, Egon (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion, Weinheim, S. 144–170.
- Klomfaß, Sabine (2011): Hochschulzugang und Bologna-Prozess: Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium, Wiesbaden: VS Verlag.
- KMK (1995): Bericht der KMK-Expertenkommission „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“, Bonn.
- Merk, Marianne (im Druck): Wer bestimmt den Studienerfolg? Die Perspektive der Studierenden als Gestaltungskriterium für Studienqualität und Lehrinnovation. Tagungsband Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven, BMBF, S. 343–352.
- Merk, Marianne/Rebenstorf, Hilke (im Druck): Was ist ein gutes Studium? Die Perspektive der Studierenden im BMBF-Projekt USuS, in: Wagner, E./König, K.: Studienzeit, Studienmanagement und zu Ansätzen eines guten Studiums (Arbeitstitel).
- Rebenstorf, H./Schultes, K. (2012): Ergebnisse der quantitativen Analysen des USuS-Projekts. Vortrag auf der USuS-Abschlusstagung: „So gelingt Studieren: Reflektieren der Herausforderung Wissenschaft, Anschlussfähigkeit der Lehre und Gestaltungsfreiheit mit Halteseilen“, Universität Hamburg, 31.5.2012.
- Schultes, K./Schröder, R. (2013): Der Studienerfolg – Dimensionen und bestimmende Faktoren, in: Bülow-Schramm, M. (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 87–118.

Prof. Dr. Dr. Andreas H. Guse, Jennifer Kurré

Studierfähigkeit und (extra-)curriculare Konsequenzen

Studienanfängerinnen und -anfänger¹ der Studiengänge Medizin und Zahnmedizin nehmen häufig mit sehr unterschiedlichen Kenntnissen und Kompetenzen das Studium auf. Für die Medizinischen Fakultäten bedeutet diese Heterogenität eine große Herausforderung. Der nachfolgende Artikel beschreibt curriculare und extra-curriculare Programme, die die Medizinische Fakultät der Universität Hamburg ins Leben gerufen hat, um offensichtliche Studienschwierigkeiten zu Beginn des Studiums zu überwinden und den Studienanfängern einen möglichst reibungslosen Studienstart zu ermöglichen.

Studienanfänger in den Studiengängen Medizin und Zahnmedizin: Anforderungen vs. Kompetenzen

Seit einer Reihe von Jahren beobachten Lehrende in den (Medizinischen) Fakultäten, dass die Kompetenzen der Studienanfänger nicht immer den Anforderungen des Studienalltags entsprechen. Diese Situation führt aufseiten der Lehrenden und Studierenden leicht zu Frustration und gelegentlich auch zu Auseinandersetzungen, denn beide Seiten zeigen zunächst häufig wenig Verständnis für die Sicht des anderen.

Insbesondere die Studiengänge Medizin und Zahnmedizin zeichnen sich durch eine Reihe allgemeiner und spezieller Anforderungen aus, die aus manchem gymnasialen Alltag in dieser Form nicht bekannt sind. Die Anforderungen in den medizinischen Studiengängen ergeben sich aus der durch die Approbationsordnung und das Berufsbild gegebenen Notwendigkeit des Erlernens

- einer sehr großen Stofffülle sowie
- einer Vielzahl ärztlich-praktischer Fertigkeiten und psycho-sozialer Kompetenzen.

Aus diesen Rahmenbedingungen lässt sich ableiten, dass die Studienanfänger viel Engagement ebenso wie hohes Durchhaltevermögen, ausgeprägtes Lernvermögen und ein exzellentes Verständnis für komplexe Sachverhalte mitbringen sollten. Auch das aktive Beherrschen der deutschen Sprache gilt als wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Studieren. Hinzu kommen weitere Anforder-

¹ Wegen der leichteren Lesbarkeit wird auf die Nutzung der weiblichen Form im Weiteren verzichtet. Gemeint sind immer die weibliche und männliche Form.

rungen an einem Studienort wie Hamburg, z. B. das zeitnahe Sichzurechtfinden im großstädtischen Umfeld.

Neben diesen allgemeinen Anforderungen stellen die medizinischen Studiengänge weitere spezielle Ansprüche. Da die Medizin auf den Naturwissenschaften basiert, sind gute bis sehr gute Kenntnisse der naturwissenschaftlichen Grundlagenfächer Chemie, Biologie, Physik und Mathematik erforderlich. Eine parallele schulische Ausbildung in all diesen Fächern ist häufig aufgrund der Organisationsstrukturen der gymnasialen Oberstufen nicht oder nur unter Schwierigkeiten möglich. Zusätzlich zu den naturwissenschaftlichen Grundlagenfächern wird von den Studienanfängern frühzeitig ein Verständnis für psycho-soziale Basis-Kompetenzen, insbesondere im Bereich Kommunikation erwartet. Schließlich sei noch auf manuelle Fertigkeiten verwiesen, die im vorklinischen Teil des zahnmedizinischen Studiums, aber nicht nur dort, eine wichtige Rolle spielen.

Das von den Studienanfängern im Rahmen der gymnasialen Oberstufe erworbene Wissen bzw. deren erworbene Kompetenzen stehen mit den genannten Anforderungen nicht immer im Einklang. Studienanfänger bringen sehr häufig einige der erwähnten Eigenschaften und/oder Kompetenzen mit, sind aber von anderen Anforderungen stark in Anspruch genommen oder aber überfordert. Insbesondere die große Heterogenität der Studienanfänger hinsichtlich der o. g. Anforderungen stellt die (Medizinischen) Fakultäten vor neue und z. T. große Herausforderungen. Ausdrücklich möchten wir dabei betonen, dass die heutigen Studienanfänger in bestimmten Bereichen mit erheblich besserer Qualifikation an die (Medizinischen) Fakultäten kommen. Hier sind insbesondere Kompetenzen am und um den PC zu nennen: das Recherchieren in Datenbanken, Erarbeiten von Präsentationen und das computergestützte Präsentieren sowie der Umgang mit modernen Endgeräten wird von vielen der heutigen Abiturienten weit besser bewältigt als noch vor 10 oder 15 Jahren.

Handlungsbedarf

Der Handlungsbedarf für die (Medizinischen) Fakultäten resultiert aus der oben beschriebenen großen Heterogenität der Studienanfänger. Dies betrifft die Bereiche

- Wissen,
- Verständnis für komplexe Sachverhalte,
- kommunikative Kompetenzen,
- manuelle Kompetenzen,
- Lernvermögen,
- Sichzurechtfinden in neuer (Lern-)Umgebung.

Hier sollte vonseiten der Universität curriculare und/oder extracurriculare ‚Hilfestellung‘ geleistet werden.

Die umfangreicheren Kompetenzen der heutigen Studienanfänger im Bereich der Nutzung von Computern lassen sich durch zusätzliche Bereitstellung von eLearning-Angeboten seitens der Universitäten nutzen. Damit kann der Studieneinstieg und -erfolg frühzeitig und nachhaltig gefördert werden.

Curriculare Konsequenzen

Betrachten wir zunächst die Bereiche Wissen und Verständnis für komplizierte Sachverhalte. Die Erfahrungen der letzten Jahre im Regelstudiengang Medizin in Hamburg haben gezeigt, dass ein Mangel an schulischer Bildung in den naturwissenschaftlichen Grundlagenfächern Chemie, Physik, Biologie und Mathematik einerseits hohe Hürden bei den universitären Unterrichtsveranstaltungen der medizinischen Studiengänge, insbesondere in Chemie und Physik, aufbaut, andererseits aber auch das Studieren der medizinischen Grundlagenfächer Biochemie, Physiologie und Anatomie stark erschwert.

Der im Wintersemester 2012/13 gestartete Modellstudiengang Medizin iMED Hamburg, dessen wesentliche Elemente die Integration von theoretischen und praktischen Fächern, der Wissenschaftsbezug, aber auch die Betonung praktischer und psycho-sozialer Fertigkeiten sind, hat die naturwissenschaftlichen Grundlagenfächer Chemie, Physik und Biologie konsequent in das integrierte, modulare Konzept des Studiengangs aufgenommen. Die Inhalte werden nicht mehr als isolierte Fächer gelehrt, sondern es findet eine enge Verknüpfung mit den in den Modulen behandelten Leiterkrankungen statt, sodass von Anfang an klar wird, warum naturwissenschaftliche Grundlagen relevant für das Medizinstudium sind.

Um eine Brücke zwischen dem heterogenen Wissensstand nach dem Schulabschluss und dem geforderten Wissen zum Studienbeginn zu bauen, wurden in Hamburg im Rahmen des Universitätskollegs im Teilprojekt 13 (Handlungsfeld „Wissen erweitern“) Crash-Kurse in den Naturwissenschaften etabliert. Diese in Seminarform zur freiwilligen Teilnahme angebotenen Veranstaltungen dienen vor allem dazu, Wissenslücken durch medizinnahe Vermittlung von ausgewähltem Oberstufenstoff zu schließen, dadurch Fachwissen aufzubauen und das Verständnis für komplizierte naturwissenschaftliche Sachverhalte zu fördern. Der Unterricht erfolgt durch Naturwissenschaftler der genannten Disziplinen, aber auch durch fachlich qualifizierte Absolventen von Lehramtsstudiengängen. Wichtig bei der Entwicklung der Crash-Kurse war und ist die enge thematische und zeitliche Anbindung an die jeweiligen Themen des Modellstudiengangs iMED Hamburg, um bereits früh eine Integration mit medizinischen Inhalten zu ermöglichen.

Neben Fachwissen und Verständnis für komplizierte Sachverhalte ist der Erwerb kommunikativer und manueller Kompetenzen ein wichtiger Aspekt der medi-

zinischen Studiengänge. Idealerweise bringen Studienanfänger bereits einige Erfahrungen in diesen Bereichen mit. Da auch hier eine vergleichbar hohe Heterogenität aufseiten der Studienanfänger vorliegt, sieht der Modellstudiengang iMED Hamburg als curriculares Werkzeug zum Erlernen dieser Kompetenzen einen longitudinalen Strang zur fächerübergreifenden einheitlichen Vermittlung ärztlicher Fertigkeiten vor, genannt KUMplusKOM (Klinische Untersuchungsmethoden und KOMmunikation). Während KUM alle Aspekte der ärztlichen körperlichen Untersuchung auf dem Niveau der allgemeinen Arztreife, das Anwenden diagnostischer Prozeduren sowie die Durchführung therapeutischer Interventionen umfasst, sind die Arzt-Patienten-Beziehung, ärztliche Gesprächsführung und Anamnese zentrale Studienthemen des Bereichs KOM. Nicht zuletzt soll den Studierenden im longitudinalen Strang KUMplusKOM auch eine ärztliche Grundhaltung, im Sinne eines respektvollen, wertschätzenden und achtsamen Umgangs miteinander sowie mit Lehrenden, Kollegen, Patienten und Angehörigen, vermittelt werden.

Extra-curriculare Konsequenzen

Neben curricularen Konsequenzen und detaillierten Anpassungen erscheint der extracurriculare Bereich besonders wichtig. Die im Folgenden beschriebenen, studienbegleitenden Projekte sollen die Rahmenbedingungen für die medizinischen Studiengänge in Hamburg entscheidend verbessern.

iMED Mentoring

Für die erfolgreiche Absolvierung ihres Studiums müssen Studierende sich zum einen mit studien- und leistungsbezogenen Themen auseinandersetzen. Zum anderen befinden sie sich in einer persönlichen Entwicklungsphase, in der Ablösung vom Elternhaus und Aufbau eines neuen sozialen Netzwerks eine zentrale Rolle spielen. Um das Sichzurechtfinden in dieser neuen (Lern-)Umgebung zu erleichtern, bietet die Medizinische Fakultät als Antwort auf die zunehmende Diversität allen interessierten Studierenden die Teilnahme an einem differenzierten Mentoringprogramm an. Dieses bundesweit einmalige Unterstützungsangebot berücksichtigt die individuellen Bedarfe und Voraussetzungen der Studierenden und besteht aus drei Säulen, die eng aufeinander abgestimmt sind (Kurré et al. 2012):

- Das „Allgemeine Mentoringprogramm“ eröffnet allen interessierten Studierenden ab dem zweiten Semester die Möglichkeit, von einem Mitglied der Medizinischen Fakultät (Mediziner, Wissenschaftler) als Mentor persönlich betreut zu werden, frühzeitig ein berufliches Netzwerk aufzubauen und bei der Karriereplanung unterstützt zu werden.
- Das forschungsorientierte „Mentoringprogramm für exzellente Studierende“ richtet sich an besonders talentierte Studierende mit hohem Forschungsinteresse ab dem vierten Semester und bietet zusätzlich zu den vorab genannten

Möglichkeiten frühzeitige Einblicke und Einbindung in die Forschungsschwerpunkte des UKE.

- Das „MentoringprogrammPlus“, welches gezielt für Studierende mit besonderen Lernbedarfen entwickelt wurde, bietet eine intensive Betreuung in Form eines 1:1-Mentorings für Studierende ab dem dritten Semester an, um besondere persönliche Herausforderungen und Studienanforderungen in Einklang zu bringen. Dieses differenzierte Mentoringprogramm ermöglicht bedarfsgerechte Beratung und gleiche Chancen für alle Studierenden, wichtige persönliche Kontakte zu knüpfen und ein Informationsnetzwerk aufzubauen. Weiterhin erlaubt es, besondere Talente frühzeitig zu fördern, und trägt damit zur Studierfähigkeit und nachhaltigen Karriereförderung bei.

Studienbezogene Sprachqualifizierung und Integration von ausländischen Studierenden

Studierende ausländischer Herkunft² sind häufig mit sprachlichen, kulturellen und sozialen Herausforderungen konfrontiert, die sowohl Auswirkungen auf studien- und leistungsbezogene Bereiche als auch auf ihre persönliche Entwicklung haben können. Als Hauptschwierigkeit nennen ausländische Medizinstudierende in den ersten Semestern die mangelhafte Beherrschung der deutschen Sprache. Weiterhin erleben sie häufig die Isolierung und das Fehlen einer Beziehung zu deutschen Medizinstudierenden als sehr belastend und fühlen sich weniger akzeptiert und unterstützt von ihren Kommilitonen (Fleischer 1994; Kurré et al. 2011). Daher möchte die Medizinische Fakultät Hamburg zusammen mit dem NOBI-Teilprojekt BISS³ ausländische Studierende von Anfang an mit einem innovativen, integrierten Ansatz optimal unterstützen. Im Zentrum des freiwilligen Angebots stehen semesterbegleitende Sprachkurse, die sich eng an den Studieninhalten des jeweiligen Semesters orientieren. Ergänzt werden die sogenannten DaZmed-Kurse (Deutsch als Zweitsprache für Mediziner) von studentischen Tutoren (mit Migrationshintergrund), die als Rollenmodell und Ansprechpartner für Fragen rund ums Studium und den Studienalltag in Hamburg zur Verfügung stehen.

iMED Textbook

Eine entscheidende Hürde aus Sicht der Studienanfänger medizinischer Studiengänge stellen die enorme zeitliche Belastung durch die umfangreiche Präsenzlehre sowie das umfangreiche, zu erwerbende Fachwissen dar. Bereits im ersten Semester realisieren die Studierenden diesen ‚Übergangseffekt‘ von der Schule zur

² Im nachfolgenden Text kurz „ausländische Studierende“ genannt.

³ IQ Netzwerk Hamburg – NOBI, Teilprojekt „Berufsbezogene Integration, Sprachqualifizierung und Studienerfolg von ausländischen Studierenden der Medizin“ (BISS)

Medizinischen Fakultät. Obwohl die Arbeit mit verschiedenen Lehrbüchern und anderen Quellen einer guten akademischen Tradition entspricht, so bleibt doch zu Beginn des Studiums (zu) wenig Zeit, dies in der erforderlichen Breite durchzuführen. Hinzu kommt eine spezielle Situation im Modellstudiengang iMED Hamburg: Für die durch die Fakultät gewählte Zusammenstellung der Fächer und der in den Modulen behandelten Leiterkrankungen sind keine integrierten Lehrressourcen verfügbar. Die Medizinische Fakultät hat sich daher entschlossen, ein eigenes integriertes Lehrressourcensystem zu erstellen, um die Studierenden möglichst optimal von Beginn des Studiums an zu unterstützen (Laatsch/Guse 2012). Der am Curriculum von iMED orientierte Aufbau und die interaktiven Tools des integrierten Lehrressourcensystems „iMED Textbook“ kommen den bereits bei vielen Studienanfängern vorhandenen Kompetenzen bei der Nutzung computerbasierter Systeme sehr entgegen.

Fazit

Die Einrichtung und Nutzung curricularer und extracurricularer Programme durch die (Medizinischen) Fakultäten erscheint als notwendiges und probates Mittel, um Schwierigkeiten aufzufangen, die auf der Diversität und Heterogenität von Studienanfängern basieren. Die Bedeutung dieser Programme sollte in den nächsten Jahren durch Begleitforschung evaluiert werden.

Danksagung: Die beschriebenen Arbeiten werden finanziell unterstützt durch die Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Wissenschaft und Forschung (Projekte „Modellstudiengang iMED“ und „eBooks/iMED Textbook“), die Claussen-Simon-Stiftung (Projekt „Mentoring-Programm für Medizinstudierende“), das BMBF (Teilprojekt 13, Universitätskolleg der Universität Hamburg „Crash-Kurse Naturwissenschaften“) sowie aus Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS), des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Bundesagentur für Arbeit (BA) finanziert (Projekt BISS, „Berufsbezogene Integration, Sprachqualifizierung und Studienerfolg von ausländischen Studierenden der Medizin“). Das Projekt BISS ist ein Teilprojekt im IQ Netzwerk Hamburg – NOBI im Rahmen des Förderprogramms Integration durch Qualifizierung (IQ).

Literatur

- Kurré, Jennifer/Bullinger, Monika/Petersen-Ewert, Corinna/Guse, Andreas H. (2012): Differential mentorship for medical students: development, implementation and initial evaluation, *International Journal of Medical Education*, 3, S. 216–224.
- Fleischer, Wieland (1994): Wie erleben ausländische Studierende Medizin in Deutschland? Befragung ausländischer Medizinstudentinnen und -studenten, in: Redder, Angelika/Wiese, Ingrid (Hrsg.): *Medizinische Kommunikation*, Wiesbaden: Springer, S. 43–52.
- Kurré, Jennifer/Scholl, Johanna/Bullinger, Monika/Petersen-Ewert, Corinna (2011): Integration and health-related quality of life of undergraduate medical students with migration backgrounds – Results of a survey, *GMS Psychosoc Med.*, 8: Doc07.
- Laatsch, Alexander/Guse, Andreas H. (2012): Eine elektronische Lernplattform für ein reformiertes Medizin-Curriculum, *Hamburger eLMagazin*, Bd. 8, S. 35–36.

Dr. Ulrich Heublein

Anforderungen an das Konzept ‚Studierfähigkeit‘ aus der Perspektive der empirischen Hochschulforschung¹

Das Thema Studierfähigkeit erfährt in der Hochschulforschung derzeit eine paradoxe Behandlung. Einerseits existieren keine aktuellen Studien, die Studierfähigkeit insgesamt als weitgreifendes Konzept in ihren Fokus nehmen, andererseits sind einzelne Aspekte von Studierfähigkeit, u. a. im Zusammenhang mit Hochschulzugang, Studienabbruch oder Zugang zum Masterstudium, ständig in der Diskussion. Auch wenn die Gründe für ein solches partikuläres Vorgehen nicht offensichtlich sind, so sollte doch nicht ausgeschlossen werden, dass dies im Zusammenhang mit den Anforderungen steht, die heute an ein Konzept von Studierfähigkeit zu stellen sind. Während noch in den 1980er-Jahren die Befähigung zum Studium eindeutig einer bestimmten Phase der Bildungsbiografie zugeordnet wurde, nämlich dem Besuch der studienvorbereitenden schulischen Oberstufe,² herrscht heutzutage zumindest in einer Hinsicht unter allen Akteuren Konsens: Studierfähigkeit ist ein komplexes Phänomen, das nicht mit dem Erwerb der Hochschulreife als gegeben betrachtet werden kann. Nicht nur der weit geöffnete Hochschulzugang, der inzwischen auch Studienbewerbern ohne formale Hochschulzugangsberechtigung den Weg an die Universitäten und Fachhochschulen ermöglicht, stellt alle anderslautenden Annahmen infrage, sondern auch die weit verbreiteten empirischen Befunde, dass sich beträchtliche Anteile der Studienanfängerinnen und -anfänger – mit und ohne formale Hochschulreife – nur ungenügend auf ein Studium vorbereitet sehen.³

Angesichts dieser unbestrittenen Rahmenbedingungen muss die fragmentierte Behandlung, die das Thema Studierfähigkeit in den letzten Jahren erfuhr, verwundert. Führt doch die Beschränkung auf einzelne Aspekte und Fragen zur Gefahr, innere Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Fragestellungen außer Blick zu lassen und dadurch in den Schlussfolgerungen und angestrebten Steuerungsmechanismen ebenso unvollkommen, ja unwirksam zu bleiben. Im Grunde weist

- ¹ Dieser Beitrag ist ein Resümee des Vortrags im Workshop 1 „Studierfähigkeit: Universitäre Praxis und hochschuldidaktische Forschung im Dialog“ auf der Auftaktkonferenz des Universitätskollegs am 1.11.2012.
- ² Kazemzadeh, Foad/Minks, Karl-Heinz/Nigmann, Ralf R. (1987): „Studierfähigkeit“ – eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität, HIS-Hochschulplanung 63, Hannover.
- ³ Scheller, Percy/Isleib, Sören/Sommer, Dieter (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12, HIS: Forum Hochschule 6|2013, Hannover, S. 31.

schon die anhaltend beträchtliche Studienabbruchquote in vielen Studienfächern⁴ auf die Notwendigkeit einer Gesamtkonzeption von Studierfähigkeit hin. Auch der Studienabbruch ist nicht als das Resultat des Wirkens einzelner Faktoren zu verstehen, sondern stellt – quasi in Korrespondenz zur Studierfähigkeit – ein ebenso komplexes Phänomen dar.⁵

Die folgenden Ausführungen wollen vor allem auf einige zentrale Anforderungen bei der Erarbeitung eines theoretischen Konzeptes zur Studierfähigkeit verweisen. Sie haben ihren Ausgangspunkt hauptsächlich in empirischen Befunden zur gegenwärtigen Entwicklung beim Studienabbruch.

I
Zwar kann davon ausgegangen werden, dass einseitige Vorstellungen, die Studierfähigkeit ausschließlich als schulische Aufgabe verstehen, die mit dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung erfüllt wurde, inzwischen der Vergangenheit angehören, dies darf aber nicht dazu führen, der Schule in diesem Zusammenhang keine oder nur geringe Bedeutung zuzuerkennen. Die schulische Vorbereitung auf ein Hochschulstudium ist nach wie vor ein zentraler Aspekt von Studierfähigkeit.

Ihr Einfluss reicht offensichtlich auch unter den gegenwärtigen Studienbedingungen über das erfolgreiche Absolvieren der Studieneingangsphase hinaus. Wie schon häufig dargestellt, lässt sich eine starke Korrelation zwischen schulischen Leistungen, z. B. in Form der Abiturnoten, und dem Studienerfolg konstatieren.⁶ Solche Korrespondenzen stellen sich aber auch mit anderen schulischen Aspekten ein, z. B. hinsichtlich der mit dem Besuch von Leistungskursen verbundenen fachlichen Fokussierungen und spezifischen Qualifikationen.

Besuch von Leistungskursen in der Oberstufe
Angaben in Prozent | Quelle: HIS-Studienabbruchuntersuchung 2010

	Mathematik	Physik
Mathematik/Naturwissenschaften		
Absolventen	55	26
Studienabbrecher	38	16
Ingenieurwissenschaft		
Absolventen	61	37
Studienabbrecher	35	33
Maschinenbau		
Absolventen	70	37
Studienabbrecher	36	20

4 Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen, HIS: Forum Hochschule 3|2012, Hannover.

5 Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen, HIS: Forum Hochschule 3|2010, Hannover.

6 S. dazu u. a. Gold, Andreas/Souvignier, Elmar (2005): Prognose der Studierfähigkeit, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, V. 37 Nr. 4/2005, S. 214–222.

Das wirkliche Bedingungsgefüge von schulischer Studienhinführung und Studienbewährung ist natürlich weitaus vielfältiger und komplizierter, als es in diesen Korrelationen zum Ausdruck kommt. Seine Bestätigung findet das u. a. in solchen Befunden, dass sich die Chancen für ein erfolgreiches Studium je nach besuchter Schulart unterscheiden. Der schulische Einfluss geht so weit, dass derzeit Studierende mit gymnasialer Hochschulzugangsberechtigung offensichtlich tendenziell seltener ihr Studium abbrechen als z. B. ehemalige Fachoberschülerinnen und -schüler oder Absolventinnen und Absolventen von Abendgymnasien.

II
Unabdinglich wird es künftighin sein, den Beitrag, den die Übergangsphase zum Studium für den Erwerb von Studierfähigkeit leistet, in die Diskussion mit einzubeziehen. Diese Zeitspanne wurde bislang in ihrer Bedeutung als Studienqualifikationszeit übersehen. Bei zwei Fünfteln der Studienanfängerinnen und -anfänger vergeht ein Jahr und länger, bis sie nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen.⁷ Dieser Zeitraum, der auch bei denjenigen Studienbewerbern, die sich noch im Jahr der Hochschulreife in ein Studium einschreiben, mehrere Monate umfasst, wird mit sehr unterschiedlichen Aktivitäten gefüllt. So war gut die Hälfte von ihnen in dieser Zeit berufstätig, ein Zehntel hat gleich eine komplette Berufsausbildung absolviert und mehr als ein Fünftel ein Praktikum. Aber auch solche Betätigungen wie freiwillige soziale und pflegerische Tätigkeiten, Auslandsaufenthalte oder Familientätigkeiten spielen keine geringe Rolle.⁸ Damit ist die Frage, ob bei diesem Übergang Kompetenzen erworben werden, die für den Studienerfolg förderlich sind, unabweislich. Mit Sicherheit kann davon ausgegangen werden, dass die Übergangsphase Potenzial für die Studienvorbereitung bietet.

Allerdings scheint derzeit ein solcher Wissens- und Fähigkeitserwerb beim Übergang zum Studium bestimmten zeitlichen Bedingungen unterworfen zu sein:

Schulart bei Erwerb der Hochschulreife
Angaben in Prozent | Quelle: HIS-Studienabbruchuntersuchung 2010

	Universität		Fachhochschule	
	Absolventen	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher
Gymnasium	85	70	49	26
Fachgymnasium	3	10	8	9
Gesamtschule	6	8	2	3
Abendgymnasium	1	3	1	4
Studienkolleg	1	4	4	9
Fachoberschule	2	2	26	42
anderer Bildungsweg	2	3	10	7

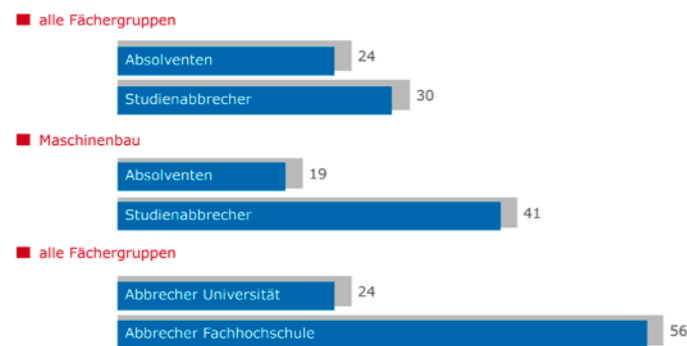
7 Scheller, Percy/Isleib, Sören/Sommer, Dieter (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12, HIS: Forum Hochschule 6|2013, Hannover, S. 44.

8 Ebd., S. 46.

Längere Übergangszeiten, wie sie z. B. durch eine Berufsausbildung entstehen, wirken sich bei der gegenwärtigen Studiengestaltung eher förderlich für den Studienabbruch als für den Studienerfolg aus. Offensichtlich berücksichtigen die Hochschulen einerseits einen Teil der beim Übergang erworbenen Kompetenzen nur ungenügend. Dies scheint vor allem dann der Fall zu sein, wenn das Curriculum in der Studieneingangsphase vor allem auf mathematische Grundlagenfächer und Theoriediskussion gründet. Andererseits aber berichten die Studierenden davon, dass es ihnen bei einer längeren Übergangsphase ohne entsprechende Förderung nicht möglich ist, bestimmte in der Schule erworbene Fähigkeiten prä-

sent zu halten. Der Studieneinstieg bringt für sie die Erkenntnis gravierender Defizite, sodass sie im ersten Semester nicht nur in aller Regel einen anspruchsvollen Lehrstoff zu bewältigen haben und Studienorientierung ebenso wie ein den eigenen Voraussetzungen angemessenes Studienverhalten entwickeln müssen, sondern auch parallel Wissens- und Fähigkeitslücken aufzufüllen haben. Gerade in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen stellt dies für nicht wenige Studierende eine Überforderung dar.

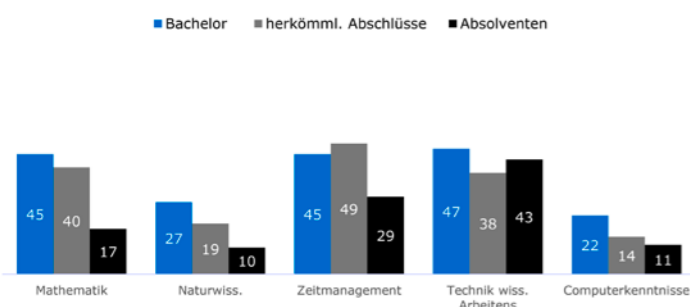
Abgeschlossene Berufsausbildung bei Absolventen und Studienabbrechern
Angaben in Prozent | Quelle: HIS-Studienabbruchuntersuchung 2010



III

Auch im Studium selbst bleibt die Entwicklung von Studierfähigkeit eine permanente Anforderung. Gleichwohl gebührt in diesem Zusammenhang dem Studienbeginn besondere Aufmerksamkeit. Nicht wenige Studierende haben bei Studienaufnahme fachliche Defizite. Einem Teil dieser Studierenden gelingt es im Studium, auch mit Unterstützung der Hochschule, sich die fehlenden Voraussetzungen zu erarbeiten. Damit ist es aber nicht getan, auch im weiteren Studienverlauf zeigt es sich, dass eine ganze Reihe von Kompetenzen zusätzlich erworben werden muss, obwohl diese im Grunde Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium sind. Dazu

Gravierende Defizite zu Studienbeginn bei Studienabbrechern im Maschinenbaustudium
Angaben in Prozent | Quelle: HIS-Studienabbruchuntersuchung 2010



gehören u. a. Fähigkeiten, sich die bestehenden Betreuungsangebote zu erschließen. Da an den deutschen Hochschulen die Orientierungs- und Betreuungsleistungen keine Vorgaben, sondern Angebote darstellen, bedarf es u. a. kommunikativer und Selbstbeurteilungskompetenzen, um diese Angebote bei den Lehrenden auch wahrzunehmen.

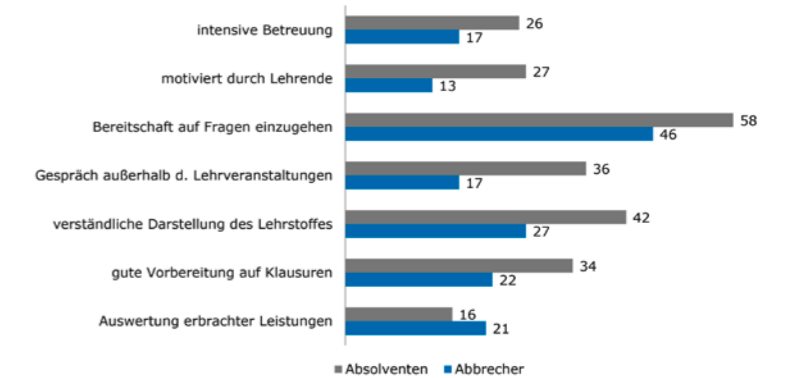
Der gebotene Umgang mit Betreuungsangeboten ist nur ein Beispiel unter vielen, das darauf verweist, dass die Entwicklung von Studierfähigkeit eine Anforderung ist, die bis zum Studienende fortbesteht. Das Studium stellt die Studierenden permanent vor Aufgaben, für die sie sich die Voraussetzungen zur Bewältigung erst im Studium selbst erarbeiten müssen.

IV

Der Erwerb von Studierfähigkeit muss somit als ein Prozess verstanden werden, der von der studienvorbereitenden Schule über den Studienübergang und den Studieneinstieg bis zum Studienende reicht. Folgt nach dem Bachelor ein Masterstudium, dann setzt sich dieser Prozess weiter fort. Keine Studienphase kann ausgeblendet werden, auch Praktika und Auslandsaufenthalte sind einzubeziehen.

Neben diesen zentralen Aspekten von Prozesshaftigkeit und Mehrdimensionalität muss ein Konzept zur Studierfähigkeit auch den Differenzen zwischen den verschiedenen Fachkulturen gerecht werden. Mit Sicherheit kann davon ausgegangen werden, dass neben allgemeinen Kriterien der Studierfähigkeit, die sich in allen Studiengängen in ähnlicher Weise finden, auch jeweils fächerspezifische zu beachten sind.

Positive Einschätzung der Betreuungsleistungen
Angaben in Prozent | Quelle: HIS-Studienabbruchuntersuchung 2010



Orientierung vor und nach dem Studienbeginn



Welche Signale muss die Universität
senden und empfangen?

Dr. Tobias Brändle, Prof. Dr. Holger Lengfeld, Jessica Ordemann

Einstellungen traditioneller und nicht-traditioneller Studierender im Vergleich

Erste Ergebnisse einer Studienanfängerbefragung des Projekts „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium (PETS)“¹

Der vorliegende Projektbericht präsentiert erste Ergebnisse einer Studienanfängerbefragung am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. Zunächst werden aktuelle Hintergründe zur Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte und das Projekt „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium (PETS)“ vorgestellt. Danach werden die forschungsleitenden Fragestellungen und das methodische Design der Studierendenbefragung erläutert. Abschließend präsentiert der Projektbericht ausgewählte Ergebnisse der Erhebung, die im Wintersemester 2012/13 unter Studierenden des Bachelor Sozialökonomie durchgeführt wurde.

1. Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte

Der Hochschulzugang für beruflich qualifizierte wurde in der deutschen Bildungspolitik über mehrere Dekaden diskutiert (Kluge/Scholz/Wolter 1990; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1986), ohne dass man den Zugang zur tertiären Bildung für diese Gruppe in allen Bundesländern geöffnet hätte. Erst mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung“ wurde im Jahr 2009 die bundesweite Öffnung der Hochschulen für sogenannte nicht-traditionelle Studierende (im Folgenden auch NTS) eingeleitet. Diese Vereinbarung haben mittlerweile alle Bundesländer weitgehend umgesetzt (Nickel/Duong 2012). Auch wenn es dabei nach wie vor Differenzen – beispielsweise hinsichtlich der erforderlichen Dauer der Berufspraxis – gibt, besteht für beruflich qualifizierte nun grundsätzlich die Möglichkeit der Aufnahme eines Studiums, auch wenn sie nicht über das Abitur verfügen. Aus bildungspolitischer Perspektive soll mittels dieser Öffnung der Hochschulen die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gesteigert sowie den Herausforderungen der Wissensgesellschaft begegnet werden. Gerahmt werden diese beiden Aspekte durch das Ziel der Erhöhung des

¹ Dieses Vorhaben wird innerhalb des gemeinsamen Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Bildungsniveaus der Bevölkerung, das mit der Eröffnung von nicht-geradlinigen Bildungswegen einhergeht.

Lange bevor beruflich Qualifizierten bundesweit die Möglichkeit zur Studienaufnahme eröffnet wurde, bestand für diese Gruppe an den Vorgängerinstitutionen des Fachbereichs Sozialökonomie die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen. Bereits seit 1948 konnten Studieninteressierte nach dem Bestehen einer Aufnahmeprüfung – ohne das üblicherweise benötigte formale Bildungszertifikat – an der damaligen Akademie für Gemeinwirtschaft studieren (Borries-Pusback 2002, S. 240ff.). Diese Option wurde von der Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) beibehalten und besteht – nach der Eingliederung der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik in die Universität Hamburg im Jahr 2005 – auch heute noch. Die entsprechende Aufnahmeprüfung umfasst derzeit einen schriftlichen und einen mündlichen Teil und bezieht sich inhaltlich auf die vier Fächer Betriebswirtschaftslehre, Rechtswissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaftslehre (Universität Hamburg 2006, § 4, Abs. 1ff.). Zur Prüfung zugelassen werden Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung sowie Studieninteressierte mit vierjähriger Berufstätigkeit oder einer vergleichbaren Tätigkeit (Universität Hamburg 2006, § 2ff.). Auch Personen mit Fachhochschulreife können die (mündliche) Prüfung ablegen und auf diese Weise Zugang zu einem Studienplatz im Fachbereich erhalten. Nach der Satzung der Fakultät werden bis zu 40 % der Studienplätze für Absolventen der Aufnahmeprüfung bereitgehalten. Damit liegt der Anteil von NTS am Fachbereich Sozialökonomie weit über dem bundesweiten Durchschnitt von Studienanfängern ohne Abitur, der im Studienjahr 2011 2,1 % betrug (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

2. Das Projekt „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium (PETS)“

Das Forschungsprojekt PETS fokussiert die Studieneingangsphase im Bachelor of Arts Sozialökonomie und ist ein Teilprojekt des Universitätskollegs.² Das Projekt besteht aus fünf inhaltlichen Arbeitspaketen. Neben der Studierendenbefragung sind dies im Einzelnen: Anrechnungsverfahren für beruflich erworbene Qualifikationen, Zulassungsverfahren von Studieninteressierten ohne Hochschulzugangsberechtigung im internationalen Vergleich, die Etablierung eines Mentoring-systems sowie die Analyse von Studienleistungsdaten.

Mit der in diesem Bericht im Zentrum stehenden Studierendenbefragung wird untersucht, inwiefern sich nicht-traditionelle und traditionelle Studierende in ihren

² Für einen Überblick über das Universitätskolleg siehe Lenzen/Fischer 2013.

Vorstellungen und Bewertungen im Bezug auf das Studium unterscheiden. Dabei werden deren Studienziele und -motive sowie Studienideale vergleichend untersucht. Als mögliche Erklärungsfaktoren für Differenzen innerhalb der Studierendenschaft werden im Projekt zudem die soziale Herkunft und außeruniversitäre Aktivitäten in den Blick genommen. An dieser Stelle beschränken wir uns auf die Darstellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in Abhängigkeit vom Hochschulzugang.

3. Methodisches Vorgehen

Die Studienanfängerbefragung wurde als Vollerhebung unter den Studienanfängerinnen und -anfängern des Bachelor of Arts Sozialökonomie konzipiert und erstmalig im Wintersemester 2012/13 durchgeführt. Der für diese Gruppe entwickelte halbstandardisierte Fragebogen umfasst auf 16 Seiten 46 Frageblöcke.³ Die Befragung wurde im Rahmen der „Interdisziplinären Grundkurse“ durchgeführt, die in Kleingruppen von etwa 25 Studierenden in das Studium einführen. Die Teilnahme an diesem Kurs ist verpflichtend und wird für das erste Semester empfohlen. Nach Rücksprache mit den Lehrenden wurde die Befragung in 17 von 18 Kursen durchgeführt. Während einer Sitzung der Lehrveranstaltung wurden die Fragebögen durch die Studierenden unter Anwesenheit jeweils eines Projektmitarbeiters ausgefüllt, sodass Verständnisfragen gestellt und geklärt werden konnten.

An der durchschnittlich 33 Minuten dauernden Befragung beteiligten sich 97,1 % der anwesenden Studierenden (266 Personen), darunter 233 Studienanfängerinnen und -anfänger. Dies entspricht – bezogen auf die im Wintersemester zum Studium zugelassenen 395 Personen – einer Rücklaufquote von 58,9 %.

Von den befragten Erstsemestern erwarben 185 Personen (79,7 %) vor dem Studium eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (Abitur), 8 (3,4 %) davon auf dem zweiten Bildungsweg. 25 Befragte (10,8 %) verfügen über eine Fachhochschulreife. 20 Personen (8,6 %) haben einen Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. oder 9. Klasse. Eine Person hat einen Hauptschulabschluss, ein Befragter verfügt über keinen Schulabschluss (jeweils 0,4 %). Insgesamt liegt der Anteil der Studienanfänger ohne Abitur bei 20,6 %. Insofern hat knapp ein Fünftel der befragten Erstsemester vor der Studienaufnahme die Aufnahmeprüfung absolviert. Dabei ist unter den nicht-traditionellen Studierenden ein höherer Männeranteil (59,6 %) zu verzeichnen, während unter den Studierenden mit Abitur Frauen die Mehrheit stellen (52,5 %).

³ Weitere, an dieser Stelle nicht betrachtete Fragen decken die Studienentscheidung, den Weg ins Studium, Herausforderungen im Studium, Kenntnisse und Fähigkeiten, persönliche Lebensführung sowie gesellschaftliche Ideale ab.

Der Anteil der Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung an allen Studierenden ohne Abitur liegt bei 80,9 % und damit deutlich höher als unter den traditionellen Studierenden (34,8 %).⁴ Die Art der Berufsausbildung konzentriert sich auf Kaufleute aus verschiedenen Branchen, allerdings kommen die Befragten vereinzelt auch aus handwerklichen Berufen. Etwa drei Viertel (73,7 %) der beruflich Qualifizierten haben vor der Aufnahme des Studiums in ihrem Ausbildungsberuf gearbeitet, und mehr als die Hälfte (56,8 %) hat die Berufstätigkeit für das Studium unterbrochen.

Angesichts des höheren Anteils an beruflich Qualifizierten unter den NTS überrascht das höhere Durchschnittsalter von 25,5 Jahren in dieser Gruppe nicht. Der entsprechende Wert liegt für die Studierenden mit Abitur drei Jahre niedriger, bei 22,5 Jahren. 37 % der Studienanfänger haben einen Migrationshintergrund, wobei dieser in 30 Fällen (12,9 %) auf eine eigene und in 56 Fällen (24,1 %) auf eine elterliche Migration zurückgeht. Der Anteil an Erstsemestern ohne Migrationshintergrund ist dabei unter den nicht-traditionellen Studierenden mit 68,1 % um 6,5 Prozentpunkte höher als unter den traditionellen Studierenden. Bezüglich der sozialen Herkunft⁵ der Befragten lässt sich festhalten, dass Studierende mit Abitur überwiegend aus gehobener (27,1 %) oder hoher (34,3 %) sozialer Schicht kommen. In der Gruppe der NTS stellen die Studienanfänger aus diesen Herkunftsgruppen zwar auch die Mehrheit, diese beiden Anteile liegen jedoch zusammen knapp sieben Prozentpunkte niedriger. Dementsprechend sind unter den Befragten ohne Abitur häufiger als unter den Studierenden mit Abitur Personen aus niedrigen (9,1 %) oder mittleren (36,4 %) sozialen Schichten vertreten.

4. Befunde der Einstellungsbefragung

Inwiefern unterscheiden sich traditionelle Studierende mit Abitur (im Folgenden auch TS) von nicht-traditionellen Studierenden hinsichtlich Studienmotivation, Aussagen zum Studiengang und Studienzielen? Auf diese Frage geben die folgenden deskriptiven Ergebnisse (Mittelwerte mit t-Tests) Auskunft.

⁴ Dennoch ist festzuhalten, dass der Anteil an Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung auch unter den traditionellen Studierenden höher als unter den deutschen Studienanfängern an Universitäten ist – dieser lag im Wintersemester 2011/12 bei 11 % (Scheller/Isleib/Sommer 2013).

⁵ Die soziale Herkunft wurde wie in der Sozialerhebung über die berufliche Stellung der Eltern und deren höchsten Bildungsabschluss operationalisiert (Isserstedt/Middendorff/Kandulla/Borchert/Leszczynsky 2010, S. 563 ff.).

4.1 Motivation zur Aufnahme des Studiums

Die Gründe zur Aufnahme eines Studiums können sehr unterschiedlich sein. So nehmen Studierende ein Studium auf, weil sie sich persönlich weiterbilden wollen oder einen Beruf anstreben, der einen Hochschulabschluss voraussetzt. Ebenso kann die Studienmotivation aus Fachinteresse, aufgrund von Erwartungen der Eltern sowie häufig gewählten Studienabschlüssen unter Freunden oder Arbeitskollegen entstanden sein. Diese einzelnen Bestandteile der Studienmotivation wurden mittels einer sechsstufigen Skala von „1 – trifft gar nicht zu“ bis „6 – trifft völlig zu“ abgefragt. Die jeweiligen Statements wurden mit der Formulierung „Es gibt unterschiedliche Gründe, aus denen man ein Studium aufnehmen kann. Welche der folgenden Gründe treffen auf Sie zu?“ eingeleitet.

Ein Mittelwertvergleich zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden zeigt das folgende Bild (Abbildung 1): Im Mittel erhalten insbesondere der Wunsch nach persönlicher Weiterbildung (5,14/5,64)⁶, der Wert des Studiums am Arbeitsmarkt (4,54/4,43) und das Fachinteresse (4,41/4,71) überdurchschnittliche Zustimmung bei TS und NTS. Letztere sehen im Studium auch eine neue Herausforderung, der sie sich stellen möchten (5,09). In dieser Bewertung unterscheiden sie sich am stärksten von ihren Kommilitonen mit Abitur (4,17). Demgegenüber ist die Motivation durch Arbeitskollegen sowohl bei TS (1,95) als auch NTS (2,0) ähnlich wenig bedeutsam.

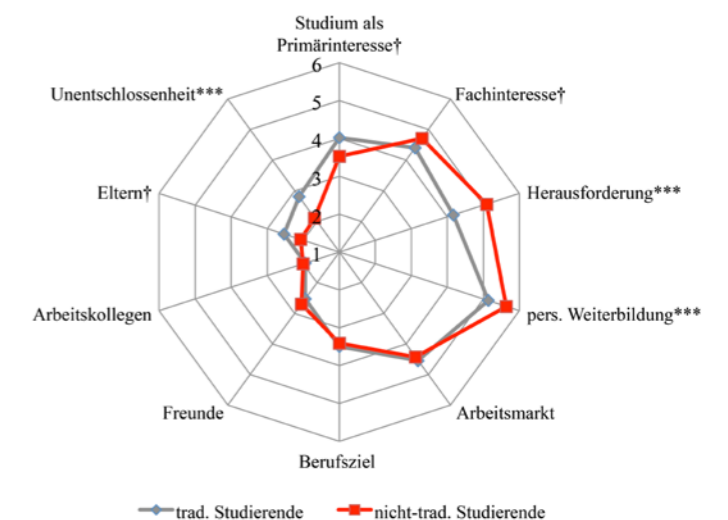


Abbildung 1: Studienmotivation

Quelle: PETS WiSe 2012/13, Notation: † p<0,1; ** p<0,05; *** p<0,01. Je näher die Linie am Zentrum verläuft, desto geringer ist der Zustimmungswert zum jeweiligen Item. Die angegebenen Signifikanzniveaus wurden mittels t-Test berechnet.

Demnach kann für die Studienmotivationen der Befragten festgehalten werden, dass sich TS und NTS hinsichtlich der Gründe für die Studienaufnahme nur wenig unterscheiden. Die Daten legen nahe, dass NTS stärker als TS das Studium der

⁶ Die in Klammern angegebenen Mittelwerte geben jeweils Auskunft über den Durchschnitt in der jeweiligen Studierendengruppe (TS/NTS).

Sozialökonomie als eine Herausforderung begreifen, mit der sie die Möglichkeit der persönlichen Weiterbildung verbinden. Die Studierenden mit Abitur sind demgegenüber bei der Studienwahl unentschlossener und berichten von einem stärkeren Einfluss der Eltern. Insofern scheinen die NTS ihre Studienentscheidung gezielter als die TS getroffen zu haben und mit dem Studium stärker individuelle Interessen zu verfolgen.

4.2 Idealvorstellungen zu Studieninhalten und Studienorganisation

Während sich NTS und TS im Hinblick auf ihre Studienmotivation nur wenig unterscheiden, deuten sich bei den Idealvorstellungen zum Studiengang größere Differenzen an. Letztere wurden über eine Fragebatterie mit 13 Items erhoben,

welche die Dimensionen Freiheit im Studium, Prüfungsbelastung, Studienausrichtung und Bedeutung des Studiums umfasst. Eingeleitet wurden die Items mit dem Statement „Nun kommen wir zu einigen Einschätzungen, die man zum Studium haben kann. Bitte geben Sie jeweils an, wie sehr Sie diesen zustimmen.“. Die Antwortmöglichkeiten rangieren hier zwischen „1 – stimme gar nicht zu“ und „6 – stimme völlig zu“. Abbildung 2 gibt Auskunft über die Antworten der Studienanfänger.

Es zeigt sich, dass für TS und NTS die freie Wahl von Lehrveranstaltungen (4,92/5,38) die größte Bedeutung hat. Für NTS haben darüber

hinaus die Entfaltung der eigenen Fähigkeiten (4,64/5,19) sowie der Wunsch nach mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit interessanten Themen (4,48/5,06) große Bedeutung. Bei all diesen Aspekten zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen. Das bedeutet, Studierende ohne Abitur hegen – stärker als die TS – den Wunsch, sich im Zuge ihres Studiums mit

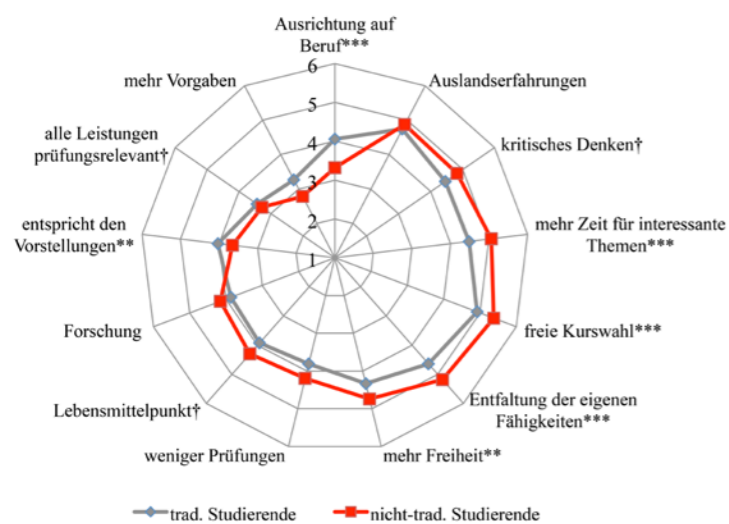


Abbildung 2: Studienideale

Quelle: PETS WiSe 2012/13, Notation: † p<0,1; ** p<0,05; *** p<0,01. Je näher die Linie am Zentrum verläuft, desto geringer ist der Zustimmungswert zum jeweiligen Item. Die angegebenen Signifikanzniveaus wurden mittels t-Test berechnet.

selbstgewählten Inhalten auseinanderzusetzen und auf diese Weise ihre Fähigkeiten weiter zu schärfen.

In diese Richtung deutet auch die Meinung der NTS zur Ausrichtung des Studiums. Dieses soll aus ihrer Perspektive nicht in erster Linie auf den Beruf ausgerichtet sein (4,06/3,32). Zudem wünschen sie sich stärker als Studierende mit Abitur eine Förderung von kritischen Denkprozessen während des Studiums (4,46/4,83). Demgegenüber stimmen TS stärker der Aussage zu, dass das Studium den Vorstellungen entspricht, die sie vor dem Studienbeginn hatten (4,03/3,66). Insgesamt betrachtet lassen sich diese Antwortprofile als Hinweis auf die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung durch das Studium – insbesondere für NTS – verstehen. Dabei ist weiter zu fragen, inwiefern dieses Studienziel durch Unzufriedenheit mit dem zuvor ausgeübten Beruf generiert wird.

4.3 Studienziele

Studierende können mit dem Erwerb eines Hochschulabschlusses unterschiedliche mittel- bzw. langfristige Ziele verfolgen. Zur Untersuchung dieser Frage haben wir die Befragten gebeten, anhand von zehn Items ihre Einstellungen zu Studienzielen wiederzugeben. Die Items wurden mit der Frage „Wie stark verfolgen Sie die hier aufgeführten Ziele?“ eingeleitet (Skalierung: „1 – überhaupt nicht“ bis „6 – sehr stark“). Über die zehn Items hinweg, die sich auf berufliche und persönliche Ziele verteilen, zeigt sich das folgende Bild (Abbildung 3).

Bezüglich der Studienziele deuten sich mehrere Unterschiede an. So streben die Studierenden mit Abitur die Besetzung einer Position mit hohem Berufsprestige (4,17/3,74) und die Ausübung einer Leitungsfunktion (4,11/3,7) stärker an als NTS. Ebenso zielen die TS stärker darauf ab, im Beruf überdurchschnittliche Leistungen zu erbringen (4,27/3,91). Des Wei-

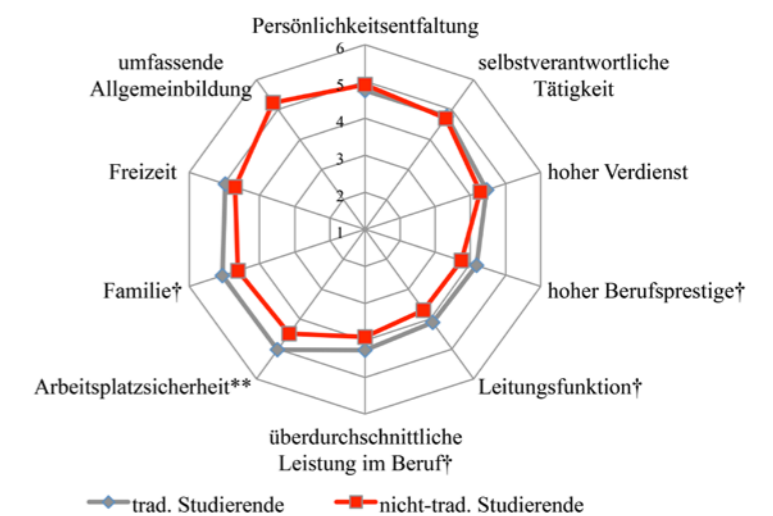


Abbildung 3: Studienziele

Quelle: PETS WiSe 2012/13, Notation: † p<0,1; ** p<0,05; *** p<0,01. Je näher die Linie am Zentrum verläuft, desto geringer ist der Zustimmungswert zum jeweiligen Item. Die angegebenen Signifikanzniveaus wurden mittels t-Test berechnet.

teren verfolgen sie stärker als NTS das Ziel, einen sicheren Arbeitsplatz zu haben (5,03/4,49). Demgegenüber betonen NTS stärker den Erwerb einer umfassenden Allgemeinbildung (5,14/5,23) und die Persönlichkeitsentfaltung (4,75/4,91). In erster Linie liegen die Studienziele der TS damit im beruflichen Bereich, während die NTS auch langfristig stärker Ziele der Persönlichkeitsentwicklung verfolgen.

5. Schlussbetrachtung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die ersten Ergebnisse der Studierendenbefragung aus dem Projekt „Passagen aus der Erwerbstätigkeit in das Studium (PETS)“ eher geringe Unterschiede zwischen TS und NTS in Bezug auf die Studienmotivation, -ziele und die ersten Erfahrungen mit dem Studium nahelegen. Bemerkenswert ist jedoch, dass Studierende ohne Abitur durchweg stärker als traditionelle Studierende betonen, mit dem Studium ihre Persönlichkeit weiterentwickeln zu wollen. Während TS stärker berufliche Ziele verfolgen und beim Studienbeginn unentschlossener als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Abitur sind, betonen NTS die Möglichkeit, mit dem Studium Inhalte zu bearbeiten, die für sie von hoher Relevanz sind. Zu klären ist in diesem Zusammenhang, inwiefern hier eine Loslösung der beruflich Qualifizierten von ihrer vorhergehenden Tätigkeit stattfindet. Darüber hinaus ist zu fragen, ob diese Ansprüche durch das Studium eingelöst werden können.

Durch den Ausbau der Studierendenbefragung zu einem Panel werden im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts PETS Aussagen zu diesen Fragestellungen ermöglicht. Des Weiteren werden zusätzliche Studienanfängerkohorten befragt, wodurch nicht nur Aussagen über Entwicklungen während des Studiums, sondern auch Kohortenunterschiede berücksichtigt werden können. Letztendlich ermöglicht dies, tiefer gehende und belastbare Erkenntnisse über Studienmotivation und -ideale sowie bezüglich der Studienziele der Studierenden des Bachelor Sozialökonomie zu erhalten.

Literatur

- Universität Hamburg (2006): Aufnahmeprüfungsordnung für Bewerberinnen nach § 38 Absatz 1 Hmb-HG zum Studium im interdisziplinären Bachelorstudiengang Sozialökonomie.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.
- Borries-Pusback, Bärbel von (2002): Keine Hochschule für den Sozialismus. Die Gründung der Akademie für Gemeinwirtschaft in Hamburg 1945–1955, Opladen.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis, Bonn.
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Kandulla, Maren/Borchert, Lars/Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn, Berlin.
- Kluge, Norbert/Scholz, Wolf-Dieter/Wolter, André (Hrsg.) (1990): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene, Oldenburg.
- Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf, Stand: 22.08.2012.
- Lenzen, Dieter/Fischer, Holger (Hrsg.) (2013): Das Universitätskolleg stellt sich vor! Dokumentation des ersten Jahres, Hamburg.
- Nickel, Sigrid/Duong, Sindy (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen, Gütersloh. http://www.che.de/downloads/CHE_API57_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf, Stand: 11.07.2012.
- Scheller, Percy/Isleib, Sören/Sommer, Dieter (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband, Hannover. http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf, Stand: 17.06.2013.

Prof. Dr. Ursula Neumann

Zur Adressierung von mehrsprachigen Studierenden

Seit einigen Jahren ist ein zunehmendes Interesse der Universitäten an sogenannten ‚internationalen Studierenden‘ zu beobachten. Es steht im Zusammenhang mit dem Interesse der Universitäten – auch der Universität Hamburg – an einer Internationalisierung, worunter sowohl Kontakte zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Inland und Ausland, kooperative Forschungsprojekte, internationale Konferenzen und ein Studierendenaustausch verstanden werden, als auch Strukturveränderungen innerhalb der einzelnen Hochschule, die sich in der Zusammensetzung der Studierendenschaft, der Gruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie der Administration äußern. Auch in der Lehre wird, meist mithilfe englischsprachiger Studiengänge und Graduiertenprogramme, versucht, Studierende und Postgraduierte aus aller Welt anzuziehen. In der Hochschulrektorenkonferenz ist man sich darüber einig, dass die sprachliche Dimension der internationalen Kultur einer Hochschule in diesem Zusammenhang wesentlich ist. „Kulturelle Diversität an den Hochschulen erfordert von allen Akteuren eine Bereitschaft zum Umdenken, angefangen beim Gesetzgeber über die ministerielle Exekutive bis hinein in Selbstverwaltungsabläufe der Hochschulen“ (HRK 2011). Es wird empfohlen, die Mehrsprachigkeit zu fördern, aber auch langfristig das Deutsche als Wissenschaftssprache zu erhalten.

Im vorliegenden Beitrag wird diskutiert, welche gesellschaftspolitischen Gründe hinter dem neuen Interesse an internationalen Studierenden stehen, um wen es sich eigentlich bei dieser Gruppe handelt und welche Maßnahmen und Angebote der Universität sinnvoll sind, um die Studierenden zu gewinnen und ihren Studienerfolg zu sichern.

Interesse an internationalen Studierenden

Die demografische Entwicklung in Deutschland zieht einen zunehmenden Bedarf an gut und hoch qualifizierten Zuwanderern nach sich. Universitäten stellen in diesem Zusammenhang zuwanderungs- und integrationspolitische Akteure von hoher Bedeutung dar. Studierende, die aus dem Ausland zum Zwecke des Studiums an deutsche Universitäten gekommen sind und dort Abschlüsse erworben haben, sind in der heutigen Situation als ‚Idealzuwanderer‘ zu betrachten, denn sie sind qualifiziert, der deutschen Sprache mächtig und mit institutionellen Gepflogenheiten der hiesigen Gesellschaft vertraut. Anders als in früheren Jahren werden solche Absolvent/-innen der Universitäten nicht mehr zur Verhinderung

eines *brain drain* ökonomisch ärmerer Staaten (früher: ‚Entwicklungsländer‘) in ihre Herkunftsländer zurückgeschickt, sondern erhalten seit dem 1.8.2012 eine Aufenthaltserlaubnis für eine anderthalbjährige Suchphase, in der sie eine angemessene Beschäftigung in Deutschland finden sollen. Neben dem genannten zuwanderungspolitischen Interesse, das auf die Gewinnung hochqualifizierter Beschäftigter gerichtet ist, steht ein zweites, eher integrationspolitisches Interesse: Deutschland hat sich zu einer Einwanderungsgesellschaft entwickelt, in der die kulturelle und sprachliche Heterogenität kontinuierlich ansteigt. In bestimmten Berufsgruppen und öffentlichen Institutionen bildet sich diese Heterogenität jedoch nicht angemessen ab. So besteht ein hoher Bedarf u. a. an Lehrkräften, Medizinerinnen und Juristen mit kultureller und sprachlicher Nähe zu eingewanderten oder ansässigen Minderheiten. Es ist daher nötig, auch unter den Studierenden solcher Fächer den Anteil derer zu erhöhen, die über einen entsprechenden Hintergrund verfügen und mehrsprachig sind. Aufseiten der Universität und ihrer Fakultäten besteht angesichts des internationalen Wettbewerbs ein Interesse an der Sicherung und möglichen Erhöhung der wissenschaftlichen Qualität von Forschung und Lehre durch Internationalisierung. So sollte der Bologna-Prozess mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und der Beteiligung an Studierendenaustauschprogrammen (ERASMUS) im europäischen Raum die Internationalisierung der Hochschulen vorantreiben. Schließlich hegt man in den Universitäten aufgrund der genannten politischen Interessen die Hoffnung, dass ihnen staatlicherseits geholfen wird, die erforderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen. Zu den notwendigen Ressourcen für die angestrebte Internationalisierung gehören insbesondere eine angemessene Personalausstattung, die Finanzierung von Sprachzentren und Austauschprogrammen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Studierende.

Dem staatlichen und universitären Interesse an Studierenden aus dem Ausland steht das Interesse der Studierenden selbst gegenüber. In einer Untersuchung

des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR 2012) zeigt sich, dass die Attraktivität europäischer Länder durchaus unterschiedlich ist.

In der Studie „Mobile Talente“ wurden internationale Studierende

Bevorzugte Länder für einen Studienaufenthalt

	Deutschland	Frankreich	Niederlande	Großbritannien	Schweden
Land des Aufenthalts war erste Wahl	67,7 %	79,0 %	59,4 %	77,0 %	65,5 %
meistgenanntes Land der zweiten Wahl	USA	USA	USA	USA	USA
meistgenanntes Land der dritten Wahl	Großbritannien	Großbritannien	Großbritannien	Großbritannien	Kanada
meistgenanntes Land der vierten Wahl	Kanada	Deutschland	Deutschland	Kanada	Australien

Quelle: Value Migration Survey 2011

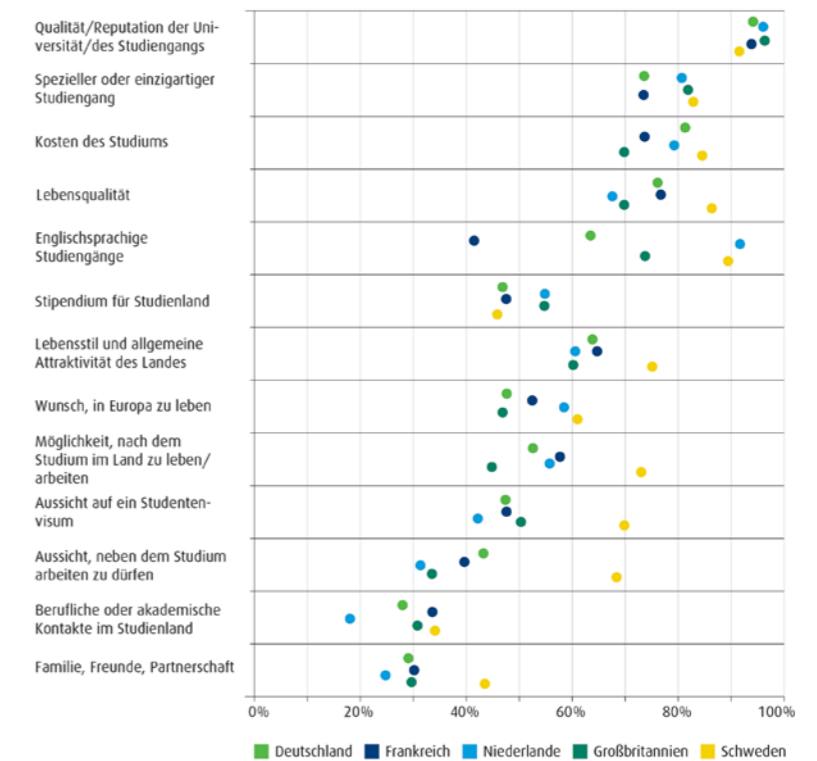
Quelle: www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2012/04/Studie_SVR-FB_Mobile_Talente.pdf (Tab. 5)

in fünf europäischen Ländern befragt. 67,7 % derer, die in Deutschland studierten, wollten auch hier studieren. Am zweitliebsten wären alle Befragten in die USA gegangen. „Grundsätzlich stehen Länder, in denen Englisch gesprochen wird, bei den alternativen Studienzielen ganz oben auf der Liste“ (ebd. S. 35).

Die Autorin der Studie weist darauf hin, dass bei der Wahl des Studienlandes viele Faktoren eine Rolle spielen. Für alle Befragten sei aber die Qualität und Reputation der ausgewählten Universität ausschlaggebend. Auch „passgenaue oder einzigartige Studiengänge“ (ebd.) rangieren zusammen mit den zu erwartenden Kosten an der Spitze der Einflussfaktoren. Wenn rund jeder Zweite die Aussicht wichtig findet, nach dem Studium im Land bleiben zu können, zeige sich darin, dass die berufliche Zukunft bereits bei der Wahl des Studienlandes mitbedacht werde. Dieses Ergebnis decke sich mit den Erkenntnissen anderer Studien zu internationaler Mobilität jüngerer Zeit (ebd. S. 36).

In der jüngsten Zeit wurden bereits einige Hindernisse, die Deutschland für ausländische Studierende wenig attraktiv machten, beiseitegeräumt. Hierzu zählen der Abbau von Studiengebühren und die bereits genannte, auf 18 Monate befristete Bleibemöglichkeit nach dem Studium, um einen adäquaten Arbeitsplatz

Einflussfaktoren auf Wahl des Studienortes



Anmerkung: Die Abbildung gibt die Anzahl jener Teilnehmer wieder, die den jeweiligen Faktor „sehr wichtig“ oder „wichtig“ nannten. Basis ist eine Fünf-Punkte-Skala, deren mittlerer Wert „weder wichtig noch unwichtig“ ist.
Quelle: Value Migration Survey 2011

Quelle: www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2012/04/Studie_SVR-FB_Mobile_Talente.pdf (Abb. 4)

zu finden. Inzwischen gibt es einen Aufenthaltstitel für Absolventen.¹ Weitere finanzielle Hürden sind der Nachweis der Deckung der monatlichen Lebenshaltungskosten bei gleichzeitiger Begrenzung der zulässigen Arbeitszeit während des Studiums. Entsprechende Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Zeit, die Studierende auf das Geldverdienen verwenden, bei ausländischen Studierenden nicht höher ist als bei Deutschen. Dennoch darf nicht vernachlässigt werden, dass die Erwirtschaftung des Lebensunterhaltes bei Studierenden, die zum Zwecke des Studiums nach Deutschland gekommen sind, das Studium verlängern und den Studienerfolg gefährden kann. Dies hat dann anders als bei deutschen Studierenden unter Umständen existenzielle Folgen. Als weitere wichtige Hürden für die Studienaufnahme bzw. für den Studienerfolg sind der Nachweis von Deutschkenntnissen vor Aufnahme des Studiums, die Qualität von begleitendem Sprachunterricht während des Studiums und das mangelnde Angebot von englischsprachigen Studiengängen zu bezeichnen. Es gibt in der Universität Hamburg ähnlich wie in deutschen Universitäten generell nur einen minimalen Anteil an Studiengängen, die nicht in deutscher Sprache zu absolvieren sind; es handelt sich dabei fast immer um englischsprachige Lehre (HRK 2011, S. 28).²

Ausländer und andere Studierende mit Migrationshintergrund

Mit dem Begriff ‚internationale Studierende‘ werden in der Regel Studierende bezeichnet, die eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.³ Unter ihnen kann zwischen sogenannten ‚Bildungsinländern‘ und ‚Bildungsausländern‘ unterschieden werden, je nachdem wo diese Studierenden die Berechtigung zum Hochschulzugang („Abitur“) erworben haben. Alle Statistiken, über die die Universität Hamburg verfügt, beziehen sich auf diese beiden Gruppe, so z. B. die Angaben

1 Vgl. <https://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2012/21339.de.html>
Die Erteilung oder Verlängerung einer Aufenthaltserlaubnis zur Arbeitsuche richtet sich nach §§ 16 Abs. 4 bzw. 18c i. V. m. 2, 5, 7, 8 und 12 des Aufenthaltsgesetzes, die Erteilung einer Niederlassungserlaubnis nach §§ 18b i. V. m. 9 Abs. 2 i. V. m. 2, 5 und 12.

2 Nach dem Bericht der HRK (2011) sind an der Universität Hamburg zehn englischsprachige Programme an vier verschiedenen Fakultäten eingerichtet. Des Weiteren gibt es 16 internationale Studiengänge, in denen teilweise auf Englisch unterrichtet wird. Dies ergibt einen Anteil von 4,8 % an allen Studiengängen der Universität.

3 „Die zunehmende Zahl von Studierenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen sind, hatte zur Folge, dass die Definition ausländischer Studierender allein über das Kriterium der Staatsangehörigkeit keine hinreichend präzisen Angaben darüber erlaubt, wie viele Ausländer sich ausschließlich wegen eines Studiums in Deutschland aufhalten. In der amtlichen Statistik werden daher folgende Gruppen unterschieden: Ausländische Studierende: Alle Studierenden, die eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen; Bildungsinländer: Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben; Bildungsausländer: Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung“ (Maiworm 2012, S. 9)

über die Anzahl und Anteile der Studierenden nach Fakultäten, die die Universität Hamburg in ihrem Selbstbericht der HRK-Audit-Kommission mitteilte (HRK 2011, S. 27). Danach liegt der Anteil der ausländischen Studierenden an der Gesamtzahl der Studierenden mit 7,2 % leicht unter dem bundesweiten Durchschnitt von 8,8 % (WiSe 2008/09, ebd.). Bildungsinländer/-innen und Bildungsausländer/-innen sind dabei etwa zu gleichen Anteilen vertreten. Es gibt jedoch unter den deutschen Studierenden eine erhebliche Anzahl von solchen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, weil sie selbst oder ihre Eltern nach Deutschland eingewandert sind. Dabei handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe von Studierenden bezogen auf ihre Sprachbiografien und ihre gesellschaftliche Lage.

In einer Untersuchung im Jahr 2011⁴, in die Studienanfänger/-innen aller Fakultäten einbezogen wurden, wollten wir ermitteln, wie viele Studierende einen Migrationshintergrund⁵ und gleichzeitig die deutsche Staatsbürgerschaft besaßen. Dies war bei gut drei Viertel der Fall. Einige der Befragten lehnten es jedoch trotz ausländischer Staatsangehörigkeit ab, sich als Menschen ‚mit Migrationshintergrund‘ zu bezeichnen.

Der Begriff ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ ist inhaltlich umstritten, da er mit negativen Zuschreibungen verbunden ist. Es schwingt in diesem Begriff eine Verweigerung der Zugehörigkeit mit, manche Studierende fühlen sich mit einem negativen Label versehen. In der Befragung erwies sich jedoch die Differenz zwischen denjenigen, die aufgrund der erfassten Merkmale, und

Deutsche Staatsbürgerschaft und Migrationshintergrund

	Haben Sie die deutsche Staatsbürgerschaft? (in Prozent)	
	ja	nein
StudmMig	77,1	22,9
StudoMig	97,2	2,8

Quelle: StudiMig-Uni, Tabelle 7, S. 35

Subjektiver Migrationshintergrund in Prozent

Stimmen Sie der Aussage: „Ich habe einen Migrationshintergrund.“ zu?

Antworten	Häufigkeit	Prozent
Ja	214	18,2
Nein	962	81,8
Gesamt	1176	100

Quelle: StudiMig-Uni, Tabelle 6, S. 35

4 Es wurden 2011 zwei repräsentative Befragungen bei Studierenden durchgeführt, um Aufschluss über die Zusammensetzung der Studierendenschaft in Bezug auf ihre Migrationserfahrungen zu gewinnen. Die Studie „StudiMig-Uni“ bezog sich auf Studierende aller Fakultäten im ersten und dritten Semester; die Studie „StudiMig-Lehramt“ auf Bachelor-Studierende der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft für ein Lehramt.

5 Definition nach statistischem Bundesamt [09.09.2013] <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell.html>

denen, die der subjektiven Einschätzung „Ich habe einen Migrationshintergrund“ zustimmten, als minimal. Denn nur 2,8 % derjenigen, die keinen deutschen Pass haben, verneinen, dass sie einen Migrationshintergrund hätten.

Der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund ist an den Fakultäten der Universität Hamburg unterschiedlich. Am niedrigsten liegt er in den Fakultäten Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft und den Geisteswissenschaften. Nach den StudiMig-Befragungen wurden die Fragen nach ‚Migrationshintergrund‘ und ‚Muttersprache‘ in die Studieneingangsbefragung der Universität 2013 übernommen. In deren Ergebnissen zeigte sich, dass der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Juristischen Fakultät sowohl gestiegen als auch am höchsten von allen Fakultäten ist, während er an der MIN-Fakultät deutlich abgenommen hat. Wie schwierig die statistische Erhebung der verschiedenen Merkmale eines ‚Migrationshintergrundes‘ ist, zeigt die Gegenüberstellung der Daten aus der Studieneingangsbefragung 2013 und der ein Jahr älteren Untersuchung StudiMig-Uni. Ob sich der Anteil der Studierendengruppe ‚mit Migrationshintergrund‘ an der Universität Hamburg im letzten

Jahr tatsächlich verringert hat, oder die niedrigeren Zahlen auf das oben beschriebene Phänomen zurückzuführen sind, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden (siehe Tabelle).

Während in der Studieneingangsbefragung, deren Daten im Jahr 2012 erhoben wurden, nur 14,5 % aller Befragten die Frage „Haben Sie einen Migrationshintergrund?“ mit Ja beantworteten, waren es in der Befragung StudiMig ein Jahr zuvor, bei der ebenfalls Studienanfänger/-innen befragt wurden, noch 18,5 %. Auch die Verteilung auf die Fakultäten hat sich geändert. Insbesondere die MIN-Fakultät sticht durch ihren niedrigen Anteil an Studierenden

mit Migrationshintergrund hervor; er schlägt sich auch in einem ausgesprochen niedrigen Anteil von Studierenden nieder, die eine andere Sprache als Deutsch als ihre Muttersprache angeben (2,9 %). Problematisch erscheint auch der niedrige Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund in der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, der insbesondere bei Studierenden eines Lehramtes mit 11,6 % noch einmal niedriger als bei den

Muttersprache und Migrationshintergrund, Angaben in Prozent (eigene Zusammenstellung)

Fakultät	Deutsch und eine andere Sprache		Summe	Zustimmung Migrationshintergrund	
	ESB 2013 N=1296	Andere Sprache(n) ESB 2013 N=1296		ESB 2013 N=1296	ESB 2013 N=1296
UHH Gesamt	5,9	7,1	13,0	14,5	18,2
Fakultät JUR	7,1	13,1	20,2	21,7	20,5
Fakultät WiSo	7,8	11,0	18,8	17,6	20,8
Fakultät MED	5,1	6,1	11,2	14,3	20,8
Fakultät EPB	5,8	3,5	11,8	13,0	14,9
Fakultät CW	7,9	7,5	15,4	17,5	14,5
Fakultät MIN	3,3	2,9	6,2	9,3	20,3

Quelle: Studieneingangsbefragung 2013 (durchgeführt 2012); StudiMig-Uni (durchgeführt 2011)

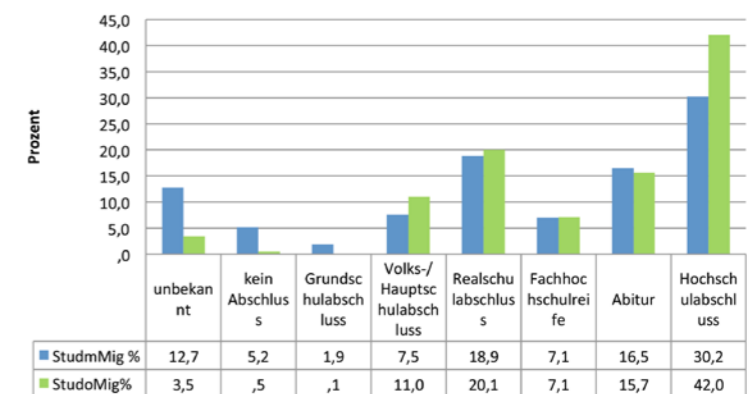
anderen EPB-Studierenden (15,3 %) liegt. Denn das politische Ziel des Hamburger Senats, den Anteil von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund und mehrsprachigen Fähigkeiten zu erhöhen, kann angesichts dieser Quoten auch auf mittlere Sicht nicht erreicht werden (vgl. Hamburger Integrationskonzept 2013, S. 19 bis 21).

Vergleicht man die beiden Gruppen der Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf einige von ihnen genannte Gründe, die zur Wahl des Studienortes Hamburg und eines bestimmten Studienfachs geführt haben, so findet man keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf das Erreichen des Wunschstudienfachs (89,1 % zu 89,2 %), das Vorliegen eines konkreten Berufsziels (52,7 % zu 57,7 %) und die Frage, ob die Universität Hamburg der Wunschstudienort war (92,9 % zu 85,4 %). Allerdings nehmen bei Studierenden ohne Migrationshintergrund Eltern und Lehrer häufiger Einfluss, bei Studierenden mit Migrationshintergrund hingegen Freunde und Partner. Ein erheblicher Unterschied besteht zwischen den Gruppen im Hinblick auf die finanzielle Unterstützung. Studierende ohne Migrationshintergrund werden zu 71,6 % von Eltern und Verwandten unterstützt, Studierende mit Migrationshintergrund erfahren solche Unterstützung nur in 45,1 % der Fälle (p= .007, d= 0,47). Entsprechend erhalten sie auch häufiger finanzielle Förderung durch den Staat bzw. BAföG (55,0 %).

Die Bildungsnähe der Herkunftsfamilie der Studierenden gilt als wesentlicher Prädiktor für den Bildungserfolg. Aus der Bildungsforschung ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund deutlich schlechtere Chancen auf einen hohen Schulabschluss haben als andere, u. a. weil sie aus weniger bildungsnahen Familien stammen. Insofern ist es in Bezug auf die Erschließung dieser Gruppe als Teilnehmer an akademischer Bildung interessant zu sehen, ob es der Universität Hamburg gelungen ist, auch Studierende aus bildungsfernen Familien zu gewinnen. Dies wird am Bildungsabschluss des Vaters im Vergleich zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund deutlich.

Die Übersicht zeigt deutlich, dass der Anteil der Studierenden, deren Eltern ebenfalls einen Hochschulabschluss besitzen, generell hoch liegt, bei Studie-

Bildungsabschluss Vater



renden ohne Migrationshintergrund noch einmal um zwölf Prozentpunkte höher als bei Studierenden ohne Migrationshintergrund.

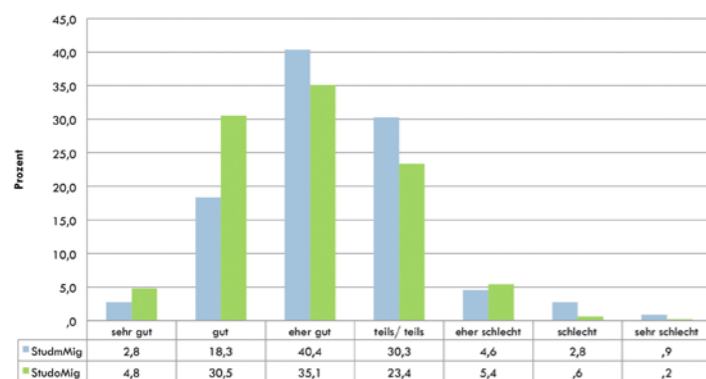
Sicherung des Studienerfolgs

Studienabbruchquoten geben darüber Auskunft, wie erfolgreich die Studierenden in einem Studiengang sind bzw. ob der Studiengang inhaltlich und strukturell den Erwartungen und der Situation der Studierenden entspricht. Inwieweit es der Universität Hamburg gelingt, Studierende mit Migrationshintergrund insgesamt zu einem Abschluss zu führen, ist nicht bekannt. Entsprechend liegen auch keine Vergleichsdaten vor, die darüber Auskunft geben könnten, ob durch spezifische Unterstützungsmaßnahmen, etwa in Bezug auf die Mehrsprachigkeit, Studienerfolgsquoten erhöht werden können. Es liegen jedoch Daten einer Befragung des Hochschulinformationssystems HIS (Heublein u. a. 2012) vor, in der der Studienerfolg von ausländischen Studierenden im Vergleich zwischen Bildungsinländern und Bildungsausländern erhoben wurde. Mit Vorsicht können die Ergebnisse der Bildungsinländer auch auf diejenigen übertragen werden, die eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Die Studienabbruchquoten liegen bei Bildungsinländern im Bachelor bei 42 %, in Diplom-/Magisterstudiengängen bei 38 %. Männer brechen ihr Studium häufiger ab als Frauen (Heublein u. a. 2012, Abbildungen 22 und 23). Bei Bildungsausländern liegen diese Quoten deutlich höher: im Bachelor brechen insgesamt 46 %, im Diplom- und Magister sogar 63 % ihr Studium ab (ebd., S. 33). Bei den deutschen Studierenden liegen die Abbruchquoten hingegen deutlich niedriger: Bachelor 28 %, Diplom 21 % (ebd., S. 1).

Es ist also interessant zu wissen, ob sich die Studierenden selbst über die Gefährdung ihres Studienerfolgs im Klaren sind. Sehen sie sich den Anforderungen eines Studiums gewachsen, wenn sie noch am Anfang stehen?

In dieser Hinsicht bestehen keine signifikanten Unterschiede; die Studierenden trauen sich insgesamt viel zu und nur wenige sind unsicher. Es zeigen sich allerdings Unterschiede, wenn

Sicherheit den Anforderungen des Studiums insgesamt gewachsen zu sein (p=.006)



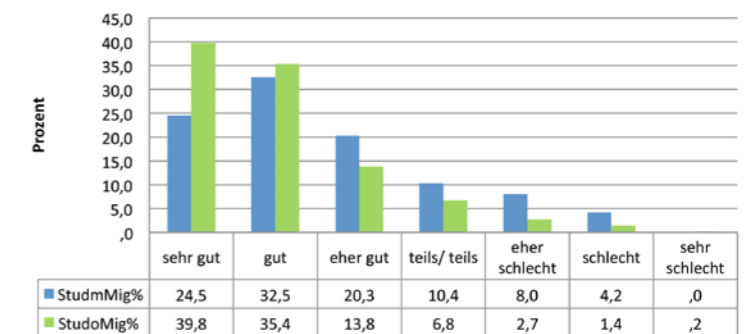
man nach spezifischen Anforderungen fragt. So sind Studierende mit Migrationshintergrund unsicherer im Umgang mit Textverarbeitungssoftware, trauen sich weniger zu, Referate zu halten und zu präsentieren, sehen allerdings ebenso wenig Probleme in der Bewältigung des Lehrveranstaltungstempos und der Lehrstoffmenge, bei Internetrecherchen, der Anfertigung von Seminar- und Hausarbeiten, bei der Literaturrecherche und in den Zitiertechniken wie Studierende ohne Migrationshintergrund. Wie zu erwarten ist, sehen Studierende mit Migrationshintergrund eher kritisch auf ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache.

Mehr als die Hälfte der Studierenden schätzt sich allerdings sehr gut bis gut ein. Dasselbe gilt tendenziell für die mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen (StudiMig-Uni 2011, S. 81). In Bezug auf den Umgang mit Texten in englischer Sprache sind keine Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen zu erkennen, bei anderen Sprachen als Englisch und Deutsch schätzen sich die Studierenden mit Migrationshintergrund deutlich besser ein, wobei jedoch zu beachten ist, dass nur ca. 40 % aller befragten Studierenden diese Anforderung überhaupt bewältigen müssen (StudiMig-Uni 2011, S. 84).

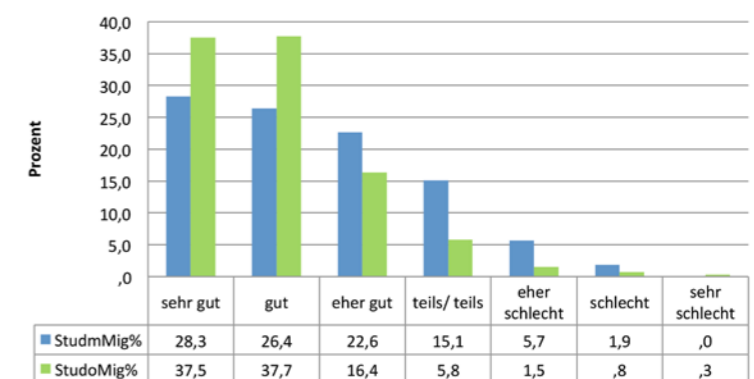
Diesen Einschätzungen entsprechend ist den Studierenden mit Migrationshintergrund besonders wichtig, durch die Lehrenden auch eine Rückmeldung zu ihren Leistungen und Fähigkeiten in der deutschen Sprache zu erhalten.

Drei Viertel aller Studierenden im Lehramt empfinden Rückmeldungen zu ihren Fähigkeiten in der deutschen Sprache als hilfreich; Studierende mit Migrationshintergrund bewerten dies noch einmal positiver als Studierende ohne Migrationshinter-

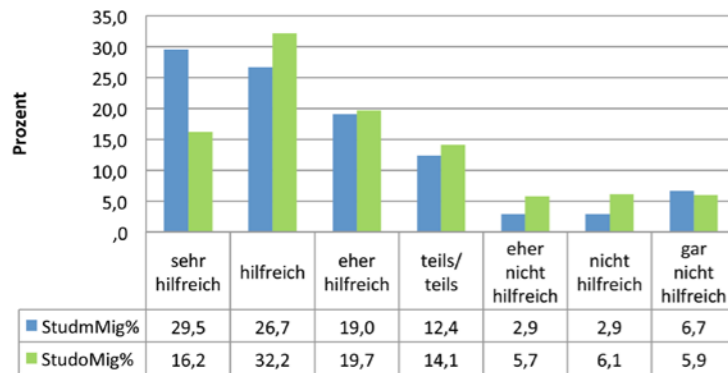
Sichere Verwendung der deutschen Grammatik



Schriftliche Ausdrucksfähigkeit - Deutsch



Rückmeldung zu Deutsch



grund. Fraglich ist allerdings, ob sie diese Rückmeldung zu ihren Seminararbeiten überhaupt erhalten. Erfahrungen in Schreibwerkstätten zur Unterstützung von Studierenden beim akademischen Schreiben sprechen eher nicht dafür.

Fazit: Welche Unterstützung kann die Universität geben?

Die Universität Hamburg hat einen hohen Bedarf, ihre Attraktivität zu steigern und internationale Studierende aktiv anzuwerben. Dies kann sowohl im Ausland als auch im Inland geschehen. Da als wichtigster Grund für die Wahl des Studienortes die Qualität seiner Studiengänge gilt, ist die Einrichtung von Studiengängen zu empfehlen, die sich international verwerten lassen bzw. eine interkulturelle Dimension aufweisen. Mit Blick auf Studierende aus dem Ausland sollten neben einer größeren Zahl englischsprachiger Studiengänge auch Stipendien angeboten und eine ‚Willkommenskultur‘, wie sie z. B. PIASTA an der Universität Hamburg leistet, entwickelt werden. Bei einem Studium in englischer Sprache sollte man allerdings auch die Vermittlung der deutschen Sprache vorsehen und deutschsprachige Module berücksichtigen; denn auch dies erwarten Studierende von einem Studium in Deutschland. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Außen- darstellung der Universität, speziell im Internet, die offenbar zu wünschen übrig lässt (vgl. die Monita im Audit der HRK 2011).

Um im Wettbewerb zwischen den deutschen Universitäten um internationale Studierende mehr Bildungsinländer mit Migrationshintergrund zu gewinnen, könnten Programme wie „Schülercampus“ (ZEIT-Stiftung) und „Start“ (START-Stiftung) ausgeweitet werden. Aufgrund der allgemeinen Attraktivität der Universität Hamburg und des hohen Numerus clausus, der in fast allen Studienfächern gilt, ist die Chance allerdings niedrig, speziell den Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund zu erhöhen, weil diese bundesweit schlechtere Bildungsvoraussetzungen aufweisen. Dennoch sind die Migrantinnen und Migranten als ein Potenzial zu betrachten, mit dem die Internationalität der Universität erhöht werden kann, das aber häufig übersehen wird. Zu empfehlen sind daher regelmäßige Studieneingangsbefragungen, um die Entwicklung des Anteils der Studierenden mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeitsvoraussetzungen feststellen zu können. Weil die Studierenden ihren Unterstützungsbedarf nicht zu Beginn des Studiums, sondern erst in dessen Verlauf bei schriftlichen und anderen Anforder-

ungen erkennen, sollten in der Masterphase gezielte Befragungen rückblickend auf das Bachelorstudium vorgenommen werden, um den Unterstützungsbedarf zu ermitteln.

Internationale Studierende benötigen zunächst dieselben Unterstützungsangebote wie alle anderen Studierenden bei der Orientierung im Lehrangebot einer großen Universität, beim Erwerb von Methoden wissenschaftlichen Arbeitens (allgemein und fachspezifisch), bei der Entwicklung einer forschenden Haltung und bei der Berufsorientierung. Nicht wenige Studierende brauchen auch Hilfe und Beratung in Bezug auf Deutsch (aber auch Englisch, Spanisch usw.) als Wissenschaftssprache, speziell im akademischen Schreiben. Das vorhandene Angebot reicht dafür bei Weitem nicht aus. Das Sprachkursangebot der Universität sollte außerdem Deutschkurse auf unterschiedlichem Niveau enthalten, d. h. sowohl einführende Kurse für Studierende englischsprachiger Studiengänge und Austauschstudierende als auch Kurse auf akademischem Niveau für solche Studierenden, die weit fortgeschritten, aber in der Wissenschaftssprache Deutsch noch unsicher sind. Schließlich können auch Kurse für ausländische Lehrende angeboten werden, die den Alltag einer Hochschule auch in deutscher Sprache bewältigen können müssen. Sicher würde zur Internationalisierung der Universität schließlich auch beitragen, wenn das technische ebenso wie das Verwaltungspersonal über mehr Sprachkenntnisse, namentlich auch des Englischen, verfügen würde.

Nachdem man das rechtliche Problem der Bleibemöglichkeiten nach einem erfolgreichen Studium in Deutschland gelöst hat, ist es leichter geworden, die Bleibeabsichten von Studierenden zu unterstützen. Hierzu können berufsorientierende Praktika sowie Angebote zur Vermittlung von Arbeitsplätzen dienen, die zum Studienfach passen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren- gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld: Bertelsmann.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): Lagebericht, S. 25. Online abrufbar unter: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [letzter Zugriff: 05.11.2012].
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2011): Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, Bonn.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2012): Positionspapier zur akademischen Mobilität und Fachkräftemigration; https://www.daad.de/imperia/md/content/presse/positionspapier_fachkr_ftemigration_deutsch.pdf [letzter Zugriff: 29.08.13].
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) (Hrsg.) (2013): Hamburger Integrationskonzept; <http://www.hamburg.de/contentblob/128792/data/konzept.pdf>

- Gogolin, I./Neumann, U./Kopischke, A. (2011): Förderungsbedarfe BA-Studierender mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Hamburg, S. 35, 40, 51.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen, in: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.): Forum Hochschule, 3/12, S. 34, 38, 40; http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf
- HRK Hochschulrektorenkonferenz (2011): Audit „Internationalisierung der Hochschulen“. Empfehlungsbericht für die Universität Hamburg, Bonn.
- Maiworm, Friedhelm (2012): Internationalität an deutschen Hochschulen – Erhebung von Profildaten 2012. Studie im Auftrag der Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH), des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und der Hochschulrektorenkonferenz, Kassel; <https://www.daad.de/imperia/md/content/portrait/studienundstatistiken/dokmat-band-72.pdf> [letzter Zugriff: 29.08.13].
- Neumann, U./Gogolin, I./Kopischke, A. (2011): StudiMig. Bericht zur Studie „Förderungsbedarfssituation Lehramtsstudierender mit und ohne Migrationshintergrund“ im Auftrag der ZEIT-Stiftung, Hamburg.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen (SVR) für Integration und Migration (Hrsg.) (2012): Mobile Talente? Ein Vergleich der Bleibeabsichten internationaler Studierender in fünf Staaten der Europäischen Union, S. 35. Online abrufbar unter: http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2012/04/Studie_SVR-FB_Mobile_Talente.pdf [letzter Zugriff: 05.11.2012].
- Servicestelle Evaluation/Arnold, E. (2012): Hamburger Lehramtsstudiengänge Studienabschlussbefragung 2012. Ergebnisse für das Fach Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.
- StudiMig-Uni: Förderungsbedarfe BA-Studierender mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Hamburg, November 2011 (mimeo).
- StudiMig-Lehramt: Bericht zur Studie „Förderbedarfssituation Lehramtsstudierender mit und ohne Migrationshintergrund“ im Auftrag der ZEIT-Stiftung, Juli 2011 (mimeo).



Ulf Banscheraus

Heterogenität der Studienmotive und (Bildungs-)Biografien. Herausforderung für die Gestaltung ‚guter‘ Lehre

An den Hochschulen, insbesondere an den Universitäten, ist nach wie vor ein ‚klassisches‘ Bild von den Studierenden, ihren Interessen und ihrer Vorbildung weit verbreitet. Implizit oder explizit herrscht die Vorstellung vor, dass die Studienanfängerinnen und -anfänger etwa im Alter von 19 Jahren auf direktem Wege von der Schule an die Hochschulen kommen, über das Abitur als Studienberechtigung verfügen und mit diesem eine allgemeine Studienvorbereitung im Sinne eines Wissenschaftspropädeutikums erworben haben, ihren Lebens- und Interessenschwerpunkt zumindest zeitweilig auf das Studium und die Hochschule hin ausrichten und ihr Studienfach in erster Linie aus intrinsischen Motiven gewählt haben – mit dem Ziel, „Bildung durch Wissenschaft“ zu erlangen. Entsprechend sind die Studiengänge, wiederum vor allem an den Universitäten, im Kern an fachwissenschaftlichen Inhalten orientiert und folgen in ihren Anforderungen einer wissenschaftsimmanenten Logik. Hinzu kommt die Konzeption des Studiums als Vollzeitstudium mit einer regelmäßigen Präsenz der Studierenden an der Hochschule; häufig in Verbindung mit einem als verbindlich angesehenen Studienverlaufsplan mit engen Fristen und einer dichten Abfolge von Studieninhalten. Auch die Leistungsanforderungen orientieren sich in der Regel sehr weitgehend an den (nicht selten impliziten) fachlichen Standards – woraus sich entsprechende Erwartungen an die Studierenden ableiten. Dieses Grundkonzept spiegelt sich wider in einer starken Betonung wissenschaftlicher Arbeitstechniken und Methoden – und in einer distanziert-kritischen Haltung vieler Lehrender (und auch eines relevanten Teils der Studierenden) gegenüber einem stärkeren Praxisbezug, insbesondere unter dem Leitmotiv der ‚Employability‘. Das neuhumanistische Ideal der ‚Bildung durch Wissenschaft‘ und durchaus auch Aspekte des damit verbundenen Studierendenbildes finden sich – in modifizierter Form – auch in hochschuldidaktischen Konzepten, insbesondere im Ansatz des ‚forschenden Lernens‘, der einen zentralen Platz in der professionellen Identität vieler Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker einnimmt.

Vor dem Hintergrund der im Folgenden kurz umrissenen Ergebnisse der Studierendenforschung, der massiven Expansion des Hochschulwesens in den vergangenen Jahrzehnten, die sich seit 2006 noch einmal deutlich verstärkt hat, sowie der Studienreformen seit den 1990er-Jahren, häufig verkürzt unter der Überschrift ‚Bologna-Prozess‘ zusammengefasst, stellt sich allerdings die Frage, ob die hochschulpolitischen Reformansätze aus dem 19. Jahrhundert bzw. aus den

1970er-Jahren noch zur aktuellen bildungs- und hochschulpolitischen Gesamtsituation passen oder ob sie nicht zumindest einer gewissen Modifizierung bedürfen. Um nicht missverstanden zu werden: Ich möchte keineswegs einer ‚Modernisierung‘ das Wort reden, die unter Anlegung fragwürdiger ökonomischer Kriterien Hochschulen in erster Linie als Ausbildungseinrichtungen versteht und bei geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern vor allem mögliche ‚Einsparpotenziale‘ zugunsten der Natur- und Technikwissenschaften in den Blick nimmt. Ich bin jedoch davon überzeugt, dass das in der hochschulpolitischen Debatte weit verbreitete Schwarz-Weiß-Denken mit den ritualisierten Auseinandersetzungen zwischen den Lagern der ‚Neoliberalen‘ und der versammelten ‚Humanisten‘, mit ‚konservativer‘ oder ‚progressiver‘ Vorprägung, den Bedürfnissen und Interessenlagen vieler Studierender nicht entspricht und darüber hinaus auch an deren (bildungs-)biografische Vorerfahrungen nicht anschlussfähig ist. Die Mehrzahl der Studierenden sieht beispielsweise keinen Gegensatz zwischen Forschung und Praxis, sondern ist vielmehr an intelligenten Konzepten zur Verbindung dieser beiden Perspektiven interessiert (siehe Abbildung 1). Grund-

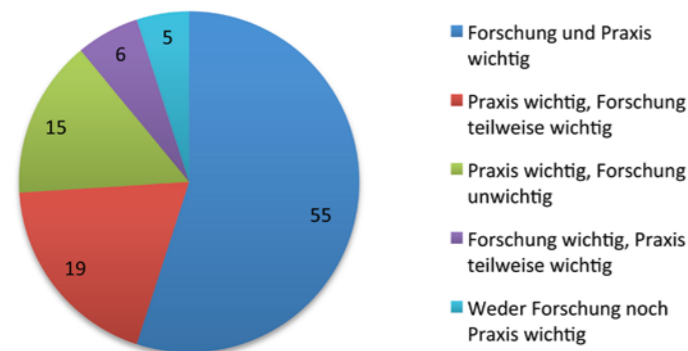


Abbildung 1
Interessenlagen von Studierenden an Universitäten im Wintersemester 2009/10 (Angaben in Prozent);
Quelle: Multrus 2012, eigene Darstellung

legende Ansätze hierfür bieten die Konzepte des ‚kritisch-reflexiven Praxisbezugs‘ und der ‚akademischen Handlungskompetenz‘ (vgl. Wolter/Banscherus 2012; Banscherus/Himpele/Staack 2010).

Eine zweite Perspektive auf die bestehenden Herausforderungen an die Ausgestaltung der Studiengänge und die didaktische Konzeption der Lehre ergibt sich aus den empirischen Befunden zur Zusammensetzung der Studierendenschaften, die keineswegs dem eingangs beschriebenen traditionellen Studierenden-

bild entsprechen, sondern sich vielmehr durch ein hohes Maß an Heterogenität auszeichnen. Zwar besitzen nahezu alle Studierenden an Universitäten (96 %) das Abiturzeugnis, darüber hinaus unterscheidet sich ihre Situation jedoch sehr weitgehend. So ist rund jede/jeder fünfte Studierende (22 %) älter als 25 Jahre und fügt sich schon aufgrund des Alters nicht mehr umstandslos in die tradierten Vorstellungen ein. Fast jede/jeder vierte Studierende (23 %) hat einen Migrationshintergrund, was zumindest bei einem relevanten Teil eigene oder über die Eltern

vermittelte Vorstellungen von ‚guter‘ Bildung mit sich bringt, die nicht unbedingt dem in Deutschland vorherrschenden Ideal entsprechen müssen. Teile der Studierenden haben aufgrund von gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder als Eltern besondere Anforderungen an die organisatorische Ausgestaltung von Studium und Lehre (siehe Abbildung 2). Gleiches gilt für die faktischen Teilzeitstudierenden, die rund ein Viertel (24 %) der Studierenden an Universitäten stellen. Diese stehen beispielsweise vor der Aufgabe, ihre zeitintensive Erwerbstätigkeit mit den Studienanforderungen in Einklang zu bringen.



Abbildung 2
Studierende an Universitäten im Sommersemester 2012 nach ausgewählten Merkmalen (Studierende im Erststudium, Angaben in Prozent)
* Studierende an Hochschulen insgesamt
Quelle: Middendorff u.a. 2013, eigene Darstellung

Weitere Anforderungen an die curriculare und didaktische Ausgestaltung der Studiengänge resultieren aus den ganz unterschiedlichen Vorkenntnissen, die die Studierenden mitbringen, obwohl sie in aller Regel über das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Der Ansatz über die Vorkenntnisse bietet eine dritte Perspektive auf den Gegenstand. Beispielsweise haben zwei von fünf Studienanfängerinnen und -anfängern an Universitäten eine befriedigende oder ausreichende Abschlussnote erhalten. Immerhin jede/jeder fünfte Studierende im ersten Semester hat den Eindruck, dass das eigene Vorwissen nicht ausreicht, um die Studienanforderungen zu erfüllen. Unabhängig von den systematischen Problemen, die mit der Vergabe von Noten und den Selbsteinschätzungen verbunden sind, deuten diese Befunde doch darauf hin, dass die fachlichen Voraussetzungen, die Studierende für ihr Fachstudium mitbringen, heterogen sind und das Abitur keineswegs eine homogene Ausgangsbasis für die Wissensvermittlung im Sinne einer allgemeinen Studienvorbereitung darstellt. Dieser Tatsache wird die Lehre an den Hochschulen bisher allerdings kaum gerecht. Beispielsweise wurden Konzepte der Binnendifferenzierung im Unterricht, die in der Schulpädagogik zum fachlichen Standard gehören, an den Hochschulen bislang noch nicht entdeckt; weder in der Lehrpraxis noch in der Hochschuldidaktik gehören entsprechende Ansätze zum gängigen Repertoire.

Ein weiterer relevanter Aspekt in Bezug auf die Heterogenität der (Bildungs-)Biografien von Studierenden ist die soziale Herkunft. Zahlreiche Studien haben

eindrucksvoll belegt, dass insbesondere Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern und ‚niedrigen‘ sozialen Herkunftsgruppen über Orientierungsprobleme im Studium und Schwierigkeiten bei der Integration in den Hochschulalltag berichten (z. B. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004; Schmitt 2010). Studierende der ‚ersten Generation‘ haben häufig einen besonders großen Bedarf an individueller Beratung und Betreuung – insbesondere zu Beginn des Studiums und in der Abschlussphase. Dabei ist diese Studierendengruppe aufgrund der unterschiedlichen Wirkungen der ‚Bildungsherkunft‘ sowie der beruflichen bzw. gesellschaftlichen Stellung der Eltern in sich ebenfalls heterogen; denn die verschiedenen Faktoren der sozialen Herkunft schlagen sich in unterschiedlichen Graden der ‚Hochschulferne‘ nieder, die wiederum differenzierte Ansätze in Curriculumentwicklung, Didaktik und Beratung nötig machen, um allen Studierenden ein ‚gutes‘ Studium zu ermöglichen. Die Relevanz dieses Themas belegt der Befund, dass immerhin mehr als ein Viertel (27 %) aller Universitätsstudierenden im ersten Semester in der Studieneingangsphase eine unzureichende Unterstützung durch die Hochschule beklagt (siehe Abbildung 3). Um aus den Daten der empirischen Studierendenforschung Anforderungen an konkrete Angebote

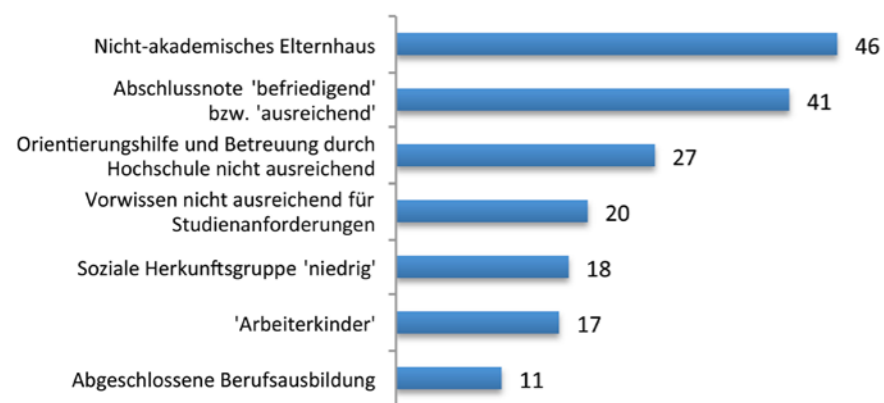


Abbildung 3
Studienanfänger/-innen an Universitäten im Wintersemester 2011/12 nach ausgewählten Merkmalen (Angaben in Prozent)
Quelle: Scheller/Isleib/Sommer 2013, eigene Darstellung

der Hochschulen abzuleiten, wären als Zwischenschritt allerdings ergänzende, möglichst hochschulbezogene Auswertungen notwendig, die eine differenzierte Betrachtung nach individuellen Faktoren wie der sozialen Herkunft oder schulischer Vorkenntnisse erlauben.

Die präsentierten Befunde aus der empirischen Studierendenforschung

können nur einzelne Schlaglichter auf die Zusammensetzung der Studierendenschaften an den Hochschulen in Deutschland und die Anforderungen der Studierenden an die curriculare und didaktische Ausgestaltung von Studium und Lehre sowie an die Konzeption und Organisation von Beratungs- und Unterstützungs-

angeboten werfen. Sie zeigen dennoch, dass das ‚klassische‘ Studierendenbild im Lichte der Empirie revidiert werden muss und die Hochschulen, aber auch die Hochschulpolitik und mit Abstrichen die Hochschuldidaktik in ihren Konzeptionen von Studium und Lehre viel stärker als bisher die Heterogenität der Interessen- und Motivlagen sowie die Vorkenntnisse und biografischen Vorerfahrungen der Studierenden berücksichtigen müssen. Nur auf diesem Wege ist eine zeitgemäße Aktualisierung humanistisch geprägter Reformansätze möglich, die hinreichend differenziert ist, um an die individuelle Situation der Studierenden anzuschließen, und zugleich den Grundsätzen von ‚Aufklärung und Emanzipation‘ sowie ‚Bildung durch Wissenschaft‘ verpflichtet bleibt.

Literatur

- Banscherus, Ulf/Himpele, Klemens/Staack, Sonja (2010): Akademische Berufsqualifizierung als konzeptionelle Herausforderung an Hochschulen, Politik und Studierendenforschung, WSI-Mitteilungen Nr. 10/2010, S. 508–514.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld, in: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim: Juventa, S. 159–187.
- Middendorff, Elke u. a. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, Bonn/Berlin: BMBF.
- Multus, Frank (2012): Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierenden-Survey und Studienqualitätsmonitor, Bonn/Berlin: BMBF.
- Scheller, Percy/Isleib, Sören/Sommer, Dieter (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12, HIS: Forum Hochschule 6/2013, Hannover.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden: VS Verlag.
- Wolter, André/Banscherus, Ulf (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story“?, in: Schubarth, Wilfried u. a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 21–36.

Erik Marquardt

Ist der Wandel eine Chance oder ist er ein Problem?

Die Studierendenschaft wird immer heterogener. Daran zweifelt wohl kaum noch jemand. Nun wird immer häufiger die scheinbare Gretchenfrage gestellt: „Ist der Wandel eine Chance oder ist er ein Problem?“ Eine klare Antwort scheint niemand geben zu wollen. Als guter Mittelweg dient oft: „Herausforderung und Chance“. Herausforderung – so nennt man Probleme heute. Auf dem Weg zur offenen Hochschule drückt man sich vor klaren Antworten. Ob man sich wirklich schon auf diesem Weg befindet, ist noch ungeklärt.



Durch Debatten um die mangelnde „Studierfähigkeit“ der Studierenden oder ihre fehlenden Mathematikkenntnisse versuchen nicht wenige Hochschulleitungen der Hochschulöffnung Steine in den Weg zu legen. Als hätten Hochschulen mit den Mathematikkenntnissen ihrer Studierenden nichts zu tun.

Gebetsmühlenartig wird die Heterogenität zwar als Chance bezeichnet, aber zeitgleich selbstherrlich die Stärkung des Auswahlrechts der Hochschulen gefordert. Das Ziel der Öffnung akademischer Bildung wird angesichts dieser Realitätsverweigerung nur schwer zu erreichen sein. Den ‚Hochschulmanagern‘ und der Politik müssen die Rechte und Pflichten von Bildungseinrichtungen ins Gedächtnis gerufen werden. Heterogener zu werden heißt noch lange nicht, heterogen zu sein. Die positiven Entwicklungen dürfen nicht verdecken, dass unser Bildungssystem hochgradig sozial selektiv ist. In dieser Situation dürfen Hochschulen nicht glauben, dass sie ihre Studierenden auszusuchen haben. Studierende dürfen ihre Hochschule auswählen. Schließlich entschied das Bundesverfassungsgericht bereits im Juli 1972, dass sich aus dem Grundrecht auf Berufswahlfreiheit auch das Recht auf ein Studium ergibt. Die Hochschulen sind seitdem verpflichtet, ihre Kapazitäten vollends auszuschöpfen. Ablehnungen sind nur unter besonderen Bedingungen zulässig. Die Richter ließen damals offen, ob aus Studienplatzmangel auch die Verpflichtung zur Schaffung von Kapazitäten folgt. Man hielt den Numerus Clausus für eine „temporäre Notlösung“, bis „ab 1975 genügend Studienplätze zur Verfügung stehen“.

Vier Jahrzehnte später werden mehr Bewerberinnen und Bewerber abgelehnt als jemals zuvor. Das zu ändern kostet Geld, natürlich. Aber vor allem muss den Elfenbeinturmwächtern nun klar werden, dass ihre Zeit endgültig vorbei ist.

Sinah Mielich

Anmerkungen zum Universitätskolleg als Teil einer demokratischen Universität in gesellschaftlicher Verantwortung

Heterogenität ist an der Universität zu einem Schlagwort geworden und seine Verwendung gehört mittlerweile zum guten Ton, selbst einige Masterstudiengänge und Studienbereiche der Erziehungswissenschaft¹ tragen diesen Begriff im Titel. Im Struktur- und Entwicklungsplan (STEP) 2012 der Universität Hamburg aus dem Jahre 2009 (entstanden unter der Kurzzeitpräsidentin Auweter-Kurtz und dem CDU-Senat), der inhaltlich leider noch immer nicht abgelöst wurde, wird Heterogenität in einem oberflächlichen Sinne verwendet: Es geht um die „Verschiedenheit von Lernenden aufgrund unterschiedlicher ethnischer Herkunft, religiöser Überzeugungen, physischer und psychischer Lernvoraussetzungen und des Geschlechts“² als Potenzial, nicht aber um real existierende soziale Ungleichheit (in der Gesellschaft und an der Universität), die sich nicht in einem „Vielfalt ist schön“ aufheben lässt.

Die soziale Herkunft der Studierenden ist trotz der Errungenschaften der Studierendenbewegung leider noch immer nicht besonders ausgewogen. Nach den Ergebnissen der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks erhöhte sich von 1982 bis 2009 der Anteil der Studierenden mit einer „hohen sozialen Herkunft“ von 17 % auf 36 %, wohingegen der Anteil der Studierenden mit einer „niedrigen sozialen Herkunft“ von 23 % auf 15 % abgenommen hat.³ Solange die Universitäten chronisch unterfinanziert bleiben, wird dieses Vorhaben auch weiterhin nicht umgesetzt werden können. Vielmehr wird soziale Ungleichheit durch ein selektives Schulsystem, das stark begrenzte BAföG, hohe Lebenshaltungskosten sowie flächendeckende NCs⁴ und nicht zuletzt durch die gegenwärtige Austeritätspolitik mit der Schuldenbremse gefestigt.

¹ Z. B. in Paderborn, Augsburg, Osnabrück und Bremen.

² STEP 2012, Kurzversion, 2009, S. 7, online abrufbar unter: <http://www.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprofil/step2012-kurz.pdf>

³ Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009 – 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Kurzfassung, 2010, S. 12, online abrufbar unter: <http://www.studentenwerke.de/pdf/Kurzfassung19SE.pdf>

⁴ Im Wintersemester 2013/14 gilt an der Universität Hamburg für alle Bachelorstudiengänge ein NC (www.sueddeutsche.de, 01.08.2013).

Wenn nun also glaubwürdig die Rede von Heterogenität an der Universität sein soll, was der Titel der Podiumsdiskussion der Auftaktveranstaltung – „Heterogenität der Studienmotive und (Bildungs-)Biografien – Herausforderung für die Gestaltung ‚guter‘ Lehre“ – vermuten lässt, kommt man an der Notwendigkeit einer ausfinanzierten sozialen Öffnung der Hochschulen nicht vorbei. Dabei darf es nicht bei einem Verständnis von Heterogenität bleiben, wonach alle Menschen so unterschiedlich seien, dass es keine Beziehung zueinander, keine gemeinsame Basis geben könne. Demgegenüber ist die Bedeutung des ‚Gemeinsamen‘ hervorzuheben, das die Grundlage für die Universität ist – mit ihrem Gegenstand „Mensch und Welt“, verstanden als *universitas* (lat. das Ganze, die (gesellschaftliche) Gesamtheit). Auch der Name „Universitätskolleg“ basiert auf etwas Gemeinsamem, so kommt der Begriff vom lat. *collegium*, was Gemeinschaft bedeutet. Im Mittelalter bestand das Kolleg aus Studierenden und Lehrenden, die gemeinsam lebten und arbeiteten.

Ausbuchstabiert an ihren Leitgedanken, die am Hauptgebäude mit den Begriffen „Der Bildung, der Forschung, der Lehre“ kurz und prägnant zusammengefasst sind, bedeutet dies:

1) Der Bildung: Das Universitätskolleg, also die Universitätsgemeinschaft, betreibt „Bildung durch Wissenschaft“. Wird dies ernst genommen, so steht der Bologna-Prozess und die damit einhergehende neoliberale Transformation der Universität dem entgegen, da damit auch der Bildungsbegriff einem Wandel unterworfen wurde. In der neoliberalen Ideologie bedeutet Bildung für die Anpassung an das bestehende System zu lernen – Bildung wurde zu einer Dienstleistung. Im Kapitalismus geht es jedoch (nach wie vor) nicht um das Wohl aller, sondern um den Profit weniger – koste es, was es wolle. Insofern lebt dieses System von der Erzeugung sozialer Ungleichheit.

Daher sollte die universitäre Gemeinschaft dringend dazu beitragen, ein Verständnis von Bildung zu stärken, das eine gemeinsame widerständige und emanzipatorische Theorie und Praxis ermöglicht und fördert. So könnte das ‚zurückgegeben‘ werden, was dem Humboldtschen Bildungsbegriff durch seine Reduktion auf reine Reflexion historisch schnell genommen wurde: die Notwendigkeit, auch praktische Konsequenzen aus der theoretischen Arbeit zu ziehen.⁵

2) Der Forschung: Die Universität hat eine gesellschaftliche Verantwortung. Insbesondere vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Krise ist die Suche nach Wahr-

⁵ Vgl. Ribolits, Erich (2010): Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel?, in: Heissenberger, Stefan et al. (Hrsg.): Uni brennt, Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches, Wien – Berlin, S. 43ff.

heit mithilfe der Wissenschaft aufzunehmen. Es ist eine Farce, wenn man sich an Universitäten weiterhin damit beschäftigt, wie Krieg effektiver geführt werden kann und wie Unternehmen im bestehenden Konkurrenzkampf effektiver funktionieren können.⁶ Die Universität und ihre Mitglieder müssen sich stattdessen auf die Suche nach Grundlagen gemeinsamen ‚guten Lebens‘ (*buen vivir*) begeben und folglich interdisziplinär die Fragen bearbeiten, wie alle Menschen auf dieser Welt friedlich, demokratisch und solidarisch zusammenleben können.

3) Der Lehre: Abgeleitet aus den Erläuterungen zu Bildung und Forschung bedeutet das, den Fokus auf das je Gemeinsame zu richten. Gute Lehre wird daraus gespeist, dass Bildungsprozesse angestoßen werden können und eine gemeinsame emanzipatorische Praxis möglich wird. Ein erforderliches Grundverständnis dieser wurde von der Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Martha Muchow (1892–1933) sehr gut in zwei Zitaten aufgezeigt, zu finden an der nach ihr benannten Bibliothek: „Es war also nicht mehr zu untersuchen, wie eine so oder so zu beschreibende Großstadtwelt die in ihr lebenden, so oder so beschaffenen Kinder beeinflusst, sondern es war zu zeigen, wie das Kind seine Umgebung ‚Großstadt‘ zu seiner Welt umschafft und wie sich alsdann die vom Kinde gelebte Welt ‚Großstadt‘ darstellt.“⁷; „Man muss, um sich mit dem Kinde verständigen zu können, nicht nur wissen, wie das Kind in der Welt lebt, sondern man muss auch wissen, in welcher Welt es lebt.“⁸

Um in diesem Sinne arbeiten zu können, sollte sich das neu gegründete Universitätskolleg folgender Aufgaben annehmen:

- An der Universität Hamburg gibt es dank ihrer kritischen Mitglieder eine bereits weit entwickelte Studienreform. Diese steht jedoch, insgesamt gesehen, noch in ihren Anfängen und muss weiter vorangebracht werden, um die repressive und konkurrenzorientierte Kultur, die im Zuge des Bologna-Prozesses geschaffen wurde, überwinden zu können.
- Bisher wurde ein vertiefendes und interessegeleitetes Studieren durch die zeitlichen Fristen zum Absolvieren einzelner Module (Modulfristen) erschwert bis verhindert. Nach langen Auseinandersetzungen wurden diese Fristen nun fast in allen Fakultäten abgeschafft, was eine Bedingung dafür schafft, gemeinsame (Forschungs-)Projekte und Bezugsräume von Lehrenden und Studierenden zu ermöglichen. Auf dieser Basis sollte auch eine interessegeleitete Lehrplanung realisierbar sein.

⁶ Glücklicherweise gibt es noch Friedensforschung, auch an der Universität Hamburg, und bundesweite Initiativen für die Einführung von Zivilklauseln. Diese Initiativen müssen ausgeweitet werden. (vgl. <http://zivilklausel.de>)

⁷ Muchow, Martha (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes, Beltz Juventa, Neuauflage 2012.

⁸ Ebd.

- Auch der universitätsweit zur Disposition gestellte Studienbereich der „Allgemeinen Berufsqualifizierenden Kompetenzen“ (ABK, in einigen Fakultäten zunächst umbenannt in Optional- oder Fachüberschreitender Bereich) könnte mithilfe des Universitätskollegs zu einem Projektstudium umkonzipiert werden, das sich durch die interdisziplinäre Beschäftigung mit gesellschaftlichen Problemen zur Aufgabe macht, „reflektierte SpezialistInnen“⁹ auszubilden.
- In der Studieneingangsphase sind die Orientierungseinheiten von Studierenden für Studierende in ihrer seit 1968 erkämpften Form unerlässlich. Auf einen angemessenen Zeitraum ausgedehnt böten sie die Möglichkeit, tatsächlich zur Bildung von Gruppen beizutragen, die dann auch studienbegleitend bestehen bleiben könnten.
- Eine Universität, die sich als eine heterogene und zudem als eine internationale rühmt, täte gut daran, die Kürzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache schleunigst aufzuheben bzw. diesen Bereich auszubauen und das Bewerbungsverfahren für Nicht-EU-Studierende zu erleichtern. Zudem sind Initiativen für ein bedarfsdeckendes BAföG für alle und der Ausbau des Studierendenwerks und seiner Leistungen zu beginnen bzw. zu unterstützen, um so eine soziale Öffnung der Universität zu befördern.
- Weiterhin läge es im großen Bereich der universitären Lehrer/-innenbildung nahe, sich in Bezug auf Heterogenität und soziale Ungleichheit mit neuer Kraft gegen das derzeitige selektive Schulsystem für eine inklusive gemeinsame Schulform für alle Kinder und Jugendlichen einzusetzen.

Es gibt also einiges zu tun. In diesem Sinne: Auf ein gelingendes zweites Jahr des Universitätskollegs!

⁹ Vgl. Huber, Ludwig (1998): Festigung oder Verflüssigung?: Nachdenken über fachspezifischen Habitus und fächerüberschreitendes Studium heute, in: Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.): Zwischen den Fächern – über den Dingen?: Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung, Leske u. Budrich, S. 83–109.

Merle Mulder

Die Herausforderungen der sozialen Herkunft vor und während des Studiums

Drei Fragen werden unseren ArbeiterKind.de-Mentorinnen und -Mentoren regelmäßig gestellt: „Warum studieren? Was studieren? Wie finanzieren?“ Vor allem bei Jugendlichen aus Familien, die keinen akademischen Hintergrund besitzen, sind die Verunsicherungen im Hinblick auf ein Studium groß, selbst wenn die Schulnoten hervorragend sind: „Schaffe ich das überhaupt? Werde ich da nicht doch nur einer dieser arbeitslosen Akademiker? Außerdem kann ich mir ein Studium nicht leisten!“ Die Ängste und Vorurteile gegenüber einem Studium sind vielfältig, auch bei den Eltern. So haben sie oftmals Zweifel, ob ein Studium sich lohnt. Hinzu kommt die Furcht vor Verschuldung oder davor, den Kindern aufgrund fehlender eigener Erfahrungen nicht mehr helfen zu können. Dies kann Eltern dazu veranlassen, eher etwas ‚Handfestes‘ zu empfehlen.

Gleichzeitig stellen wir immer wieder fest: Obwohl viele Kinder aus Familien ohne akademischen Bildungshintergrund die Voraussetzungen für ein Studium mitbringen, kommen sie gar nicht auf die Idee, dass eine Hochschulausbildung eine Option für sie sein kann. Ein Studium kommt in ihrer Lebenswelt nicht vor, also denken sie auch nicht darüber nach. Hier zeigt sich ganz konkret: Die soziale Herkunft hat bei uns nach wie vor erheblichen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Hochschulstudiums. Dies ist nicht nur eine große Verschwendung von Potenzial, sondern vor dem Hintergrund geforderter Chancengleichheit vor allem auch schlichtweg ungerecht. Und auch wenn es inzwischen in allen Hamburger Schulen Lehrerinnen und Lehrer gibt, die für Berufs- und Studienorientierung zuständig sind, hängen Umfang und Qualität des entsprechenden Angebots für die Schülerinnen und Schüler meist von der Motivation und dem Engagement dieser Einzelpersonen ab. Umso wichtiger ist es, dass sich auch die Hochschulen – sind sie an einer vielfältigen Studierendenschaft interessiert – bereits früh und vor allem vor Ort den Schülerinnen und Schülern mit der ganzen Breite und Vielfalt ihres Angebots vorstellen.

Zeitgleich wird ArbeiterKind.de zusehends mit Anfragen von jungen Berufstätigen konfrontiert, die nach Ausbildung und Arbeit im Beruf mit dem Gedanken spielen, als Erste in ihrer Familie ein Studium aufzunehmen. Viele von ihnen fühlen sich in ihrem Job nicht genügend gefordert oder stellen fest, dass ihnen bestimmte berufliche Positionen ohne Hochschulabschluss verwehrt bleiben. Aber die Angst vor dem Studium und einem möglichen Scheitern sowie die Unsicherheit in Bezug



auf mögliche Zugangswege an die Hochschule sind vielfach sehr groß. Außerdem fehlen Informationen zu den (leider meist sehr spärlich vorhandenen) Finanzierungsmöglichkeiten. Gleichzeitig sehen sich studierwillige Berufstätige oftmals starker Kritik aus dem familiären Umfeld ausgesetzt, sobald sie die Überlegung äußern, eine Festanstellung mit regelmäßigem Einkommen gegen ein ‚unsicheres Studentenleben‘ einzutauschen – im Zweifelsfall auch noch mit einem Studienfach, das auf den ersten Blick mit keinem konkreten Berufsbild verbunden ist.

Doch auch wenn Studierende in der ersten Generation den Weg an die Hochschule gewagt haben, berichten sie uns oft davon, dass sie das Gefühl haben, nicht dorthin zu gehören, sich teilweise nicht willkommen fühlen, die ungeschriebenen Regeln nicht kennen, die akademische Sprache nicht sprechen, nicht den richtigen Habitus mitbringen. Dies verunsichert die Studierenden zum Teil so sehr, dass sie das Studium nach kurzer Zeit wieder abbrechen möchten. Oder sie stellen fest, dass sie – auch um den familiären Druck etwas abzufedern – entgegen dem eigenen Wunsch ein vermeintlich ‚sicheres‘ und einträgliches Studienfach gewählt haben, mit dem sie nun unglücklich sind.

Bei diesen wiederkehrenden Schwierigkeiten ansetzend, ermutigt die Initiative ArbeiterKind.de gezielt junge Menschen aus nicht-akademischen Elternhäusern zum Studium und unterstützt sie beim Studieneinstieg sowie darüber hinaus. Um Ängste und Vorurteile abzubauen, hat sich vor allem der direkte Kontakt zu Mentorinnen und Mentoren, die einen ähnlichen familiären Hintergrund mitbringen und selbst studieren oder studiert haben, als besonders hilfreich erwiesen. So werden Vorbilder angeboten, die im eigenen (familiären) Umfeld meist nicht gegeben sind; Personen, die bei Fragen und Problemen zur Seite stehen, die Mut machen, sich Zeit nehmen, zuhören und von ihren eigenen Erfahrungen berichten. ArbeiterKind.de setzt dabei auf ein niedrigschwelliges Angebot der Kontaktaufnahme und der Informationsvermittlung und richtet sich ausschließ-

lich nach den Wünschen der Ratsuchenden: Über die Internetseite, die bereits erste wichtige Informationen rund um das Thema Studium sowie zahlreiche Interviews enthält, gibt es die Möglichkeit, mit den verschiedenen lokalen Gruppen Kontakt aufzunehmen und den eigenen Beratungsbedarf zu formulieren. Die Anfragen und die daraus resultierenden Mentor/-in-Mentee-Beziehungen können im Hinblick auf zeitlichen Umfang und Betreuungsintensität erheblich variieren. Manchmal reicht bereits ein kurzer E-Mail-Kontakt aus, um die wichtigsten Fragen zu klären. Manchmal sind Telefongespräche oder persönliche Treffen notwendig. Vereinzelt ergibt sich auch ein intensiver Austausch über Monate oder sogar Jahre hinweg.

Um auch diejenigen Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die nicht von sich aus über ein Studium nachdenken, ist der Besuch an Schulen ein wesentlicher Bestandteil unserer Arbeit. In interaktiv ausgerichteten Vorträgen erzählen unsere Mentorinnen und Mentoren auf Augenhöhe von ihren (Um-)Wegen an die Hochschule: Welche Bedenken sie dabei hatten, mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert waren, aber auch wie sie diese gemeistert haben, welche Möglichkeiten sich ihnen durch ein Studium eröffnet haben und wie glücklich sie die Entscheidung für ein Studium gemacht hat. Gerade dieser persönliche Ansatz ermutigt viele Schülerinnen und Schüler, auch über ihre eigenen Fragen und Ängste zu sprechen und zu überlegen, ob ein Studium eine mögliche Alternative für sie ist.

Ebenso wichtig ist uns die Zusammenarbeit mit den professionellen lokalen Beratungseinrichtungen: den Studienberatungen, dem Studierendenwerk, der Arbeitsagentur etc. Sehen wir doch unser Unterstützungsangebot nicht als Konkurrenz, sondern als sinnvolle Ergänzung offizieller Beratungsinstitutionen. So versuchen wir nicht nur die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der verschiedenen Einrichtungen für die Besonderheiten Studierender der ersten Generation zu sensibilisieren, sondern decken mit dem persönlichen Erfahrungswissen unserer Mentorinnen und Mentoren auch andere Aspekte an Informationen ab, die in solchen Beratungssituationen oftmals nachgefragt werden. Ein schönes Beispiel ist in diesem Zusammenhang die Kooperation mit dem Beratungszentrum Studienfinanzierung (BeSt) des Hamburger Studierendenwerks: Während wir bei Anfragen zu einer allgemeinen Beratung zur Studienfinanzierung immer gleichzeitig auf das BeSt hinweisen, empfiehlt das BeSt wiederum solchen Studieninteressierten und Studierenden nach einer allgemeinen Beratung zum Thema Stipendien, mit uns Kontakt aufzunehmen, da sich unter unseren Mentorinnen und Mentoren auch zahlreiche aktuelle und ehemalige Stipendiatinnen und Stipendiaten der verschiedensten Stiftungen finden, die über ihre konkrete Förderung, das Aufnahmeverfahren etc. informieren können.

So kommen immer noch viele unserer Mentorinnen und Mentoren mit dem Satz auf uns zu: „Hätte es euch doch schon gegeben, als ich noch studiert habe!“ Nun möchten sie anderen potenziellen Akademikerinnen und Akademikern der ersten Generation den Studieneinstieg erleichtern. Von denjenigen, die wir unterstützt haben, melden sich inzwischen einige wieder, um nun selbst als Mentorin oder Mentor tätig zu werden und ihre Erfahrungen weiterzugeben. Diese unterschiedlichen Biografien ermöglichen es uns, dass wir auch für ungewöhnliche oder sehr spezielle Anfragen jemanden zur Unterstützung finden können. Und das auf möglichst unkomplizierte und pragmatische Art und Weise.

Jonas Ibel

Interdisziplinäre, aktuelle und universelle Lehre

Um es klar zu sagen: Es ist äußerst sinnvoll, dass sich die Organe einer Universität immer wieder mit der Frage konfrontieren, wie man Lehre und Studium verbessern und optimieren kann. Jeder junge Mensch, der an einer Hochschule eine herausragende und herausfordernde Lehre erfährt, hat die Möglichkeit, diese Zeit seines Lebens als Plattform für persönliche Entfaltung zu nutzen. Jeder, der für die Probleme unserer Zeit im Allgemeinen und die Lösungsansätze seines Fachbereichs im Speziellen sensibilisiert wird, ist ein Gewinn für die Gesellschaft. Dies sollte also das Hauptziel einer Universität sein: Eine kritische, gebildete und hinterfragende Generation junger Menschen zu formen, die bereit sind, sich den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu stellen. Weder sollte also ein Studium Selbstzweck sein noch nur der nächste Schritt auf der Karriereleiter, um in einem zukünftigen Job verantwortungslos Profit zu machen. Durch interdisziplinäre, aktuelle und universelle Lehre kann die Qualität eines Studiums gesichert werden.

Hier greift das Universitätskolleg sinnvoll in die Gestaltung der Studieneingangsphase ein, die essenziell für die Entwicklung eines guten Studiums ist. Viele Studienabbrüche und die daraus folgende Frustration können vermieden werden, wenn die Beratung zu Beginn des Studiums intensiv und ausführlich ist und die Erwartungen der Studierenden getroffen werden. Hierfür bieten Seminare gerade in der Schulzeit eine sinnvolle Orientierung.



Zusätzlich sollte das Universitätskolleg weiter den interkulturellen Austausch unterstützen, da auch dies ein wichtiger Beitrag dazu ist, mündige und international orientierte Bürger zu bilden. Hier sind besonders die Teilprojekte 36 und 42 zu erwähnen. Auch AIESEC, der Organisation, deren Vorstand ich angehöre, liegt dieses Thema sehr am Herzen. Leider ist das Bachelor-/Master-System dem internationalen Austausch nicht zuträglich, wie man an den neuesten sinkenden Zahlen deutscher ERASMUS-Teilnehmer/-innen sieht. Meine persönliche Hoffnung an das Universitätskolleg ist, dass dieser Aspekt wieder in den Vordergrund rückt und Unterstützung erfährt.

Auch sollte das Tutorenprogramm weiterverfolgt werden. Speziell für die Eingangsphase ist dies eine tolle Hilfestellung an der Universität. Ich selbst habe in meinem ersten Studium eine Orientierungswoche an der Universität Hamburg durchlaufen und kann diese nur ausdrücklich loben. Stets hat mir die Universität Hamburg das Gefühl des ‚Ankommenseins‘ vermittelt.

Akademische Allgemeinbildung



Verknüpfungen von General Studies und Fachstudium

Prof. Dr. Ludwig Huber

ABK, FWB, Fach: Woher kann und soll ‚Akademische Allgemeinbildung‘ kommen?

Vorbemerkungen

Das Stichwort ‚Akademische Allgemeinbildung‘ führt in ein sehr weites Feld, unter wechselnden Perspektiven bearbeitet seit Jahrhunderten in zahllosen Reden, Aufsätzen und Diskussionen. Es ist eine Sache, sich zu einem solchen Thema mündlich in einem Workshop zu äußern, wo es angesichts einer konkreten Aufgabe um Verständigung unter den unmittelbar Beteiligten geht, eine andere, wie jetzt erbeten, dies in einem schriftlichen Artikel zu wiederholen, dessen Anspruch darin gesehen werden könnte, etwas Neues zu jener unendlichen Diskussion beitragen zu können. Diesen Anspruch erhebe ich aber im Folgenden ausdrücklich nicht; er würde viel weiteres Ausholen und tieferes Begründen verlangen. Vielmehr begnüge ich mich auch hier mit der pragmatischen Intention, aus jener Diskussion ein paar Gesichtspunkte herauszuheben, die zur Orientierung der an der Universität Hamburg anstehenden Überlegungen hilfreich sein könnten.

Bei einem Versuch, mir als Auswärtiger ein Bild von der gegenwärtigen Situation der fächerübergreifenden Studiengangsteile „Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen (ABK)“ und „Freier Wahlbereich (FWB)“ an der Universität Hamburg zu machen, drängten sich mir einige Beobachtungen auf, die allerdings wahrscheinlich auch auf viele andere Hochschulen zutreffen:

- Das Bild ist nicht gerade einheitlich oder übersichtlich.
- Unter ABK wird in den Fakultäten sehr Verschiedenes verstanden oder wenigstens subsumiert.
- Die Bezüge der Angebote zu den fachlichen Inhalten der Studiengänge sind unterschiedlich deutlich und, soweit deutlich, unterschiedlich eng oder lose; beides steht im Zusammenhang damit, ob die Angebote aus der Fakultät heraus erbracht oder von anderen Fakultäten gewissermaßen entliehen oder zentral erstellt werden.
- Uneinheitlich ist die Verteilung der Aufgabe, ABK zu vermitteln, auf fachliche Module und auf besondere eigene Veranstaltungen; dieser Eindruck wiederholt sich auch innerhalb des neuen Rahmens des Universitätskollegs der Universität Hamburg.
- Der FWB wird in der Tat implizit oder explizit weitgehend den Studierenden zur freien Verfügung überlassen; einige Fakultäten deuten aber Empfehlungen dazu an.

Nun ist Einheitlichkeit kein Wert an sich; schließlich sind die Fächer und Fachkulturen einer so großen Universität grundsätzlich ungemein verschieden. Prinzipiell ist gegen Verschiedenheit und Uneinheitlichkeit also nichts einzuwenden – wenn sie nur bewusst aus einem gemeinsamen Grundgedanken in begründeter Entscheidung für das je Eigene, das Proprium, entwickelt worden sind und auf bewusster Differenzbildung beruhen. Ist das der Fall?

Ein solcher Grundgedanke könnte in der gegenwärtigen hochschulpolitischen Diskussion möglicherweise im Zusammenhang mit Zielbegriffen wie „Employability“ in Verbindung mit „Schlüsselqualifikationen“, „Bildung“ oder eben, wie in der Einladung des Präsidiums der Universität Hamburg zu diesem Beitrag nahegelegt, „Akademische Allgemeine Bildung“ entwickelt werden. Das ist im Folgenden zu prüfen. Es sei allerdings vorweg schon behauptet, dass keines dieser Ziele speziell oder gar ausschließlich in Studienbereichen jenseits der Fächer zu erreichen ist. Allgemeine Fähigkeiten oder Allgemeine Bildung mit einem allgemeinen Studienbereich zu identifizieren hieße, sich durch das Wort ‚allgemein‘ irreführen zu lassen.

1. „Employability“ oder doch „Bildung“?

Es ist der Überlegung wert, warum Employability, betrachtet man die Diskussionen der letzten Jahre, offenbar als Leitwort oder Zielbegriff für die Orientierung von Lehre und Studium an den Hochschulen nicht genügt. Zu übersetzen, wenn auch nur notdürftig, mit Beschäftigungsfähigkeit oder Einsetzbarkeit oder, freier, Berufsbefähigung, scheint das Wort doch als größter gemeinsamer Nenner für die Ausbildung an Universitäten und Fachhochschulen, gleich ob für eine spätere Tätigkeit in der Wissenschaft oder in anderen Berufen, sehr geeignet. Es ist sozusagen von höchster Stelle, der Europäischen Konferenz der Kultusminister in ihrer „Bologna Declaration“ (19.6.1999, S. 3), zum Generalziel der europäischen Hochschulreform erklärt und in engen Zusammenhang mit hoch besetzten politischen Zielen wie *internationalisation*, *competitiveness* und *mobility* gerückt worden. Es bedeutet auch in Deutschland keineswegs, wie zuweilen behauptet, eine radikale Neuerung gegenüber der Tradition, sondern eher die Fortführung einer hochschulpolitischen Linie, die durch gesellschaftliche Probleme und Entwicklungen veranlasst wurde (vgl. Teichler 2008), von z. T. gesellschaftskritisch gemeinten Forderungen der Studentenbewegung bis zu Empfehlungen des Wissenschaftsrates auf einen stärkeren Berufsbezug hinführte (vgl. Huber 2009) und sich schon im Hochschulrahmengesetz von 1976 niederschlug („Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten“, HRG 1976, § 7). Employability ist dieser Zielformulierung gegenüber sogar noch weniger eng, indem es nicht einmal mehr den Bezug auf ein bestimmtes Tätigkeitsfeld postuliert, sondern auf eine allgemeine Qualifizierung zielt, die sich in den an die Bologna-

Erklärung anschließenden Dokumenten, wie etwa dem Europäischen Qualifikationsrahmen, in der starken Betonung der Schlüsselqualifikationen ausdrückt; das hat in der Folge zu viel intensiveren Bemühungen der Hochschulen in dieser Hinsicht geführt (vgl. z. B. Knauf/Knauf 2003; Schaeper 2005; Meyer-Guckel/Sonnabend 2004; Stiftung Mercator 2008). Ebenso sind in ihrem Zeichen die Praktika in den Studiengängen zumal der Bachelorstufe verstärkt worden, was zweifellos den Wünschen und Bedürfnissen vieler Studierender nach stärkerem Praxisbezug ihres Studiums, wie diffus auch immer dessen Verständnis (vgl. Hessler/Oechsle/Scharlau 2013), entgegenkommt (vgl. Schubarth u. a. 2012; 2013).

Und dennoch reicht Employability als Zielvorstellung offenbar nicht aus. Schon in seinen ersten Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen rahmt der Wissenschaftsrat das neue Ziel durch zwei alte ein:

„Ziel eines Studiums ist die intellektuelle Bildung durch Wissenschaft, die wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und Absolventen.“ (Wissenschaftsrat 2000, S. 21f.)

Allerdings gelten die nachfolgenden Sätze ausschließlich der Verdeutlichung des neuen Ziels, der Beschäftigungsfähigkeit:

„Der Wandel der Arbeitsorganisation und -inhalte stellt zudem neue Anforderungen an Wissen und Kompetenzen der Beschäftigten. Die wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit umfasst ein Qualifikationsprofil, das von den Erwartungen auf dem Arbeitsmarkt mitbestimmt wird und Wissenschaftlichkeit als Arbeitsweise integriert. Neben der fachlichen Qualifikation werden zunehmend transferfähige und überfachliche Kompetenzen nachgefragt. Die Vermittlung von inter- und transdisziplinären Fähigkeiten und von Schlüsselqualifikationen erhält angesichts der Auflösung von festen beruflichen Typisierungen und der Veränderungen fachlicher Qualifikationsanforderungen eine besondere Bedeutung für die Gestaltung der neuen Studienangebote. Zu diesem Kompetenzprofil sind insbesondere zu zählen: Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentations- und Moderationstechniken, der Umgang mit modernen Informationstechnologien, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse, die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen. Vor dem Hintergrund veränderter Qualifikations- und Kompetenzprofile bedarf es veränderter Lehr- und Lernformen, die problem- und handlungsorientiertes Lernen fördern. Das projektorientierte Lernen in der Gruppe, der Einsatz und die Nutzung neuer Medien zur Kommunikation und Präsentation, die Integration von Praktika und fächerübergreifende Lernangebote ebenso wie integrierte Studienphasen im Ausland fördern den Anwendungs- und Kontextbezug der Lernenden und unterstützen die Entwicklung sozialer Kompetenzen.“ (Wissenschaftsrat 2000, S. 21f.)

Warum neben oder vor einer so umfassend verstandenen „wissenschaftlich basierten Beschäftigungsfähigkeit“ noch von „Bildung“ (wie der Wissenschaftsrat) oder von „Persönlichkeitsentwicklung“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 53, außerdem auch z. B. der Akkreditierungsrat 2006 oder die HRK 2013¹) reden?

Es ist ja keineswegs selbstverständlich, dass und warum überhaupt und im besonderen bezogen auf die Hochschule noch mit dem Begriff Bildung gearbeitet werden soll. In den 1960er- und 70er-Jahren ist er von links und rechts gleichermaßen verpönt worden: von der Ideologiekritik, weil historisch zu sehr der bürgerlichen Klasse verhaftet, und von der sich empirisch wendenden Erziehungswissenschaft, weil zu uneindeutig und nicht zu operationalisieren; er scheint immer wieder allzu offen für willkürliche Auslegungen (vgl. Tenorth 1997; Huber 2005).

Gehen wir von einer einfachen, knappen Definition wie der von von Hentig aus: „‘Bildung’ ist eine Geistesverfassung, Ergebnis eines nachdenklichen Umgangs mit den Prinzipien und Phänomenen der eigenen Kultur“ (Hentig 1980, S. 108f.). Sie enthält im Kern die wesentlichen Unterschiede zu denjenigen Begriffen, die oft mit dem der „Bildung“ konkurrieren.

Warum dieser trotz der fundamentalen Kritik wieder aufgenommen wurde und wofür er anscheinend unverzichtbar ist, wird am ehesten deutlich, wenn man versucht, diese Differenzen zu benennen (das Folgende wiederholt, mit geringen Änderungen, einen Abschnitt aus Huber 2009):

- Bildung ist zwar immer auch ein Lernen, und zwar nach der jetzt in der Lernforschung verbreiteten Unterscheidung, ein *deep level learning* (im Gegensatz zu bloßem *surface level learning*), aber nicht alles Lernen nennen wir Bildung. Es geht dabei auch nicht nur um formales Lernen des Lernens, sondern um Aneignung eines für das Subjekt bedeutsamen Stücks Welt in einem Prozess, durch den die ganze Person sich und auch ihren künftigen Umgang mit dieser Welt entwickelt (vgl. Koller 2005), und nicht nur um Erwerb von Wissen, sondern um das Verstehen des Gewussten in seiner individuellen und allgemeinen Bedeutung.
- Qualifikation zielt auf die Verwendbarkeit der Person für bestimmte Zwecke. Selbstverständlich muss ein Hochschulstudium, das auch Berufsausbildung ist, Qualifikationen oder Kompetenzen vermitteln. Kompetenzen stehen nicht grundsätzlich in Opposition zu Bildung – wie es in der gegenwärtigen Diskussion manchmal scheinen könnte –, sondern werden in der Entwicklung des Individuums Teil von ihr, wenn und soweit sie sich auf relevante „Errungen-

schaften“ der Kultur beziehen, auf eine vernünftige Entwicklung der Gesellschaft orientiert und durch Reflexion der eigenen Erfahrungen gebunden sind (vgl. Gruschka 2013, S. 80).

- Diese Überlegung gilt auch dann noch, wenn man stattdessen von Schlüsselqualifikationen spricht: In dieser Gedankenfigur wird nur die Funktionalität der auszubildenden Fähigkeiten zur Multifunktionalität erweitert. Unzweifelhaft sind Schlüsselqualifikationen – denkt man dabei an die immer wieder aufgezählten wie: breite Orientierung und Überblickswissen, systemisches (oder vernetzendes) Denken, divergentes (oder kritisches) Denken, Kreativität, methodische Flexibilität, Ausdauer, Ambiguitätstoleranz, Kommunikations-, Kooperations- (oder Team-)fähigkeit, Führungs- (oder Durchsetzungs-)fähigkeit und Verantwortungsbereitschaft – für Individuum und Gesellschaft gleichermaßen nützlich. Dennoch ist eine Beschränkung der Studienziele auf Schlüsselqualifikationen gesellschafts- und bildungstheoretisch problematisch. Sie zielen, wenn mehr dazu nicht gedacht und gesagt wird, nur auf die beliebig flexible und funktionalisierbare Arbeitskraft – sozusagen auf die ‚Verflüssigung des Humankapitals‘. Mit „Bildung“ wird hingegen der Anspruch der Person anerkannt, als Subjekt, das zu sich selbst kommen will, angesprochen zu werden und seine eigene Individualität zu bilden. Die pragmatischen Vorteile einer Ausstattung der Personen mit Schlüsselqualifikationen für das Beschäftigungssystem liegen auf der Hand; die Nachteile für die Entwicklung der Subjekte und unserer Demokratie dürfen aber nicht übersehen werden. Schlüsselqualifikationen müssen, wie ‚Sekundärtugenden‘ gemäß der dazu vor 40 Jahren schon geführten Diskussion, an primäre Werte und Reflexion von Kontext und Folgen gebunden werden: Diese Reflexionsarbeit aber muss dann auch im Studium vorkommen; erst durch sie würden Schlüsselqualifikationen zu Elementen der Bildung.
- Sozialisation bedeutet den Prozess, gesellschaftlich handlungsfähig zu werden, und dies in einer durch die jeweilige Umwelt beeinflussten Form; Hochschule hat daran mächtigen Anteil. Ein Prozess der Bildung ist oder wird dies nur, insofern er der Person bewusst, ggf. auch von ihr kritisch betrachtet und das sonst nur habitualisierte Verhalten begründet beibehalten oder verändert wird. (Bildung ist: nachdenklich verarbeitete Erfahrung).
- Persönlichkeitsentwicklung bezeichnet, rein formal, nur den Gegensatz zu Formung oder Bestimmung der Person ‚von außen‘. Dieselbe Differenz würde betont, wenn man dem Gedanken von Lenzen (1997) folgte und stattdessen von Autopoiesis spräche. Beide Begriffe erlauben ein rein individualistisches Missverständnis. „Bildung“ führt demgegenüber in der bildungstheoretischen Tradition die Norm der Mündigkeit mit sich: einer vernünftigen Selbstbestimmungsfähigkeit, die notwendig die Rücksicht auf die Mitmenschen und die Gestaltung vernünftiger Verhältnisse einschließt. (Bildung ist immer auch: politische Bildung).

¹ Mit dem paradoxen Thema für eine Tagung am 10.7.2013 „Persönlichkeiten [!] für den Arbeitsmarkt wissenschaftlich qualifizieren [!]“

Mit dem Begriff „Bildung“ ist also eine spezifische Qualität von Lern- bzw. Entwicklungsprozessen und deren Ergebnissen in der Person gemeint, die mit jedem der anderen Begriffe offenbar nicht so gut erfasst ist. Weitere Bestimmungen ergeben sich daraus:

- Mit dem Begriff „Bildung“ wählen wir die Perspektive des lernenden Subjekts, das sich Lernzumutungen („Irritationen“) unter anderem durch Studium oder auch durch Jobs oder soziales Engagement, durch Praktika oder Reisen aussetzt oder ausgesetzt findet und daraus etwas für sich zu machen versucht. Sie ist notwendig Selbstbildung, und sie ist nicht abschließbar. Wir beobachten, dass dieser Vorgang nicht erzwungen und nicht einem äußeren Zweck unterworfen werden kann, die sich bildende Person insofern unverfügbar ist, und postulieren, dass dieser Freiheit auch Raum zu eröffnen sei.
- Diese Tätigkeit kann man als „Aneignung“ qualifizieren – sich ein Stück Welt und zugleich eine Weise des Umgangs mit ihm so zu eigen machen oder sich ‚anzuverwandeln‘, dass es Teil der Person wird und diese sich dadurch vielseitig entwickelt, in ihrem Bezug auf die Welt und in ihrem Selbstverständnis verändert (vgl. Messner 1998, S. 59; Koller 2005). Man kann viele Informationen schlucken oder Methoden oder Manieren drillen, ohne dass eine solche Integration geschieht, oder umgekehrt durch nur eine mächtige Lernerfahrung dazu kommen.
- Den kognitiven Aspekt dieser Integrationsleistung könnte man auch ausdrücken als: den Erfahrungen einen Sinn geben (für sich und für andere), gewiss nicht immer ausformuliert, aber doch so, dass man ihn bei Bedarf oder Infragestellung entbergen könnte. Bildung setzt solche Verarbeitung von Erfahrungen voraus. Sie ist jedenfalls in der humanistischen Tradition der deutschen Bildungstheorie nicht zu trennen von Reflexion als Vorgang und von Reflexivität der Person als Ergebnis dieses Vorgangs (vgl. auch hierzu Messner 1998, S. 59).

2. Bildung durch Wissenschaft

Das Stück Welt, mit der sich der oder die Studierende auseinanderzusetzen hat, ist die Hochschule; die ihn oder sie darin umgebende Kultur ist geprägt von der Wissenschaft. Fischer-Appelt (2012, S. 118ff.) hat darauf hingewiesen, dass jede der großen historischen Ausformungen der „Universität“ im Abendland – in seiner Unterscheidung die Platonische Akademie, die *universitas magistrorum et scholarium* des Mittelalters, die Humboldtsche und die Amerikanische Universität – primär bestimmt ist von einer Bildungsidee, einem spezifischen Begriff von „studium“ (und erst sekundär von einem Forschungskonzept). Die Bildungsidee der Humboldtschen Universität war – und ist es noch für die heutige? – „Bildung durch Wissenschaft“.

Mit der Formel „Bildung durch Wissenschaft“ wird unterstellt, dass Wissenschaft ein geeignetes Medium für solche Bildungsprozesse sei, oder konkreter: dass im wissenschaftlichen Studieren oder im Treiben von Wissenschaft, also Forschen, sich solche Selbstbildung vollziehen könne. Die Hochschule sollte vor allen anderen die richtige Umgebung dafür sein. Dieser die Vordenker der neuen deutschen Universität zu Beginn des 19. Jahrhunderts bestimmende Gedanke impliziert drei Voraussetzungen:

Eine *erste* Voraussetzung findet sich z. B. bei Schleiermacher (1808/1956, S. 238): Wenn Wissenschaft bildet, dann nur Wissenschaft, die man als immer un abgeschlossene betrachtet und selbst ‚treibt‘, nicht eine, die man als abgeschlossene vermittelt bekommt. Humboldt bestimmt in diesem Sinne sowohl die Tätigkeit der Institution Universität (im Unterschied zur Schule) wie das Tun des einzelnen Studierenden: „Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher ... Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um ...“ (1810/1964, S. 256). Nicht der Fundus überlieferbaren Wissens macht das Fundamentale der Bildung durch Wissenschaft aus, sondern das Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Darstellen – ein Weg von der Neugier vor offenen Fragen bis zu Ergebnissen (Lösungen oder auch Entdeckung von Schwierigkeiten), die mitteilenswert, also nicht nur für das eigene Lernen wichtig sind. Gerade darauf zielt und daraus begründet sich Forschendes Lernen (vgl. Huber 2009a); universitäre Bildung „schließt stets ein Element forschender Aneignung ein“ (Mittelstraß 2003, S. 291). Welche einschneidende Veränderungen in den Studiengängen fällig wären (und auch lange vor dem Bologna-Prozess schon angestanden hätten), wenn man diesem Prinzip nicht nur verbal Tribut leisten, sondern wirklich folgen wollte, liegt auf der Hand.

An Bildung durch Wissenschaft konnte *zweitens* nur gedacht werden, solange man Wissenschaft immer auch als Aufklärung begriff, als Versuch, Vernunft in die menschlichen Verhältnisse zu bringen, und in diesem Sinne von Bedeutung für das Handeln in der Gesellschaft und dessen Normen. Dass der moderne Wissenschaftsbetrieb und die auf Verfügungswissen ausgerichteten Disziplinen Selbstbildung in diesem Sinne aus sich selbst heraus noch ermöglichen, ist zu bezweifeln (vgl. Habermas 1963); erst wenn sie in übergreifenden Bezügen bedacht und diskutiert werden, kann sich an und in ihnen über Beherrschung (Kompetenz) der stofflichen Aufgaben hinaus Verantwortung entwickeln.

Darum muss eine *dritte* Bestimmung noch ausdrücklich hinzutreten: Bildend ist auch die Wissenschaft, die man selbst treibt, nur wenn sie mit Selbstreflexion verbunden ist. Dieser Reflexion sind auch schon bei Humboldt drei Dimensionen vorgegeben: die Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus, die Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft und die Reflexion auf das Allgemeinwohl. Auf jeder von ihnen lassen sich Probleme auch unserer gegenwärtigen Wissenschaft eintragen (vgl. Benner 1990). Solche Reflexionen gehören prinzipiell zur wissenschaftlichen Arbeit und sollen insbesondere beim Forschenden Lernen und in Projekten im mehrfachen Sinne des Wortes ‚geübt‘ werden.

Eine ‚Technologie‘ der Bildung gibt es nicht; die Unverfügbarkeit des Subjekts setzt ihr prinzipielle und die Komplexität der Prozesse pragmatische Grenzen. Dennoch macht es, so sei behauptet, auch für die Lehre an der Hochschule einen Unterschied, ob man sich im genannten Sinne am Ziel „Bildung“ orientiert. Trotz seiner Unterbestimmtheit gewinnt dieser Begriff eine heuristische Funktion für die uns gestellte Frage nach der Gestaltung des Studiums, und zwar (1.) als Kriterium der Studienorganisation und (2.) als Kriterium für die Qualität des Prozesses von Lehre und Studium.

1. Als Kriterium der Studienorganisation: Wenn diese Bildung sich nach der oben gegebenen Definition auf die ‚eigene Kultur‘ beziehen soll, dann ist das im Studium zunächst einmal, sozusagen im engsten von mehreren konzentrischen Kreisen, die eigene Fachkultur, diese im umfassenden Sinne verstanden: mit ihren Gegenständen, Denkweisen, Arbeitsformen, Sozialformen und Werten. Bildung ist nicht etwas, was nach oder neben dem Fach kommt und deswegen von den Fachkollegen getrost irgendwelchen zentralen Einrichtungen oder Veranstaltungen überlassen werden kann. Bildung durch Wissenschaft als Ziel hängt zuallererst davon ab, wie viel Nachdenklichkeit und allseitige Fähigkeitsentwicklung im Fachstudium selbst ermöglicht wird. Auch Tenorth (2010) unterstreicht dies: „Humboldt und Schleiermacher meinen wirklich Bildung durch Wissenschaft und durch Forschung in der Wissenschaft; sie schreiben also den Fachstudien im universitären Kontext selbst den Bildungseffekt zu“.

Er zitiert dazu aus Schleiermacher (1808/1956, S. 235) jene berühmte Stelle, die zugleich auch einer der Gründungssätze für das Forschende Lernen (als Weg zu Bildung durch Wissenschaft) ist: „Die Idee der Wissenschaft in den edleren, mit Kenntnissen mancher Art schon ausgerüsteten Jünglingen zu erwecken, ihr zur Herrschaft über sie zu verhelfen *auf demjenigen Gebiet der Erkenntnis, dem jeder sich besonders widmen will, so dass es ihnen zur Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten*, alles Einzelne nicht für sich, sondern in seinen nächsten wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen, in beständiger

Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntnis, dass sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewusst zu werden, und eben *dadurch das Vermögen selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich heraus zu arbeiten, das ist das Geschäft der Universität.*“ (Hervorhebungen Tenorth)

2. Als Kriterium für die Qualität des Prozesses von Lehre und Studium: Wer in allem Bemühen um Vermittlung notwendiger Qualifikationen doch auch Bildung ermöglichen will, wird

- den Anspruch des Subjekts auf Selbstbestimmung und Individualität berücksichtigen, damit auf die Ermöglichung von Distanz oder Kritik gegenüber den Vorgaben, auf Entwicklung von Interesse, auf möglichste Selbststeuerung oder Mitgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse und auf Eröffnung individueller Lernwege und Arbeitsvorhaben achten;
- nach die ganze Person berührenden Lernsituationen, Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten und sie herausfordernden Aufgaben suchen;
- Vertiefung in einen Prozess, Verweilen bei der Sache, Forschendes Lernen, Nachdenken über die Erfahrung ermöglichen, insgesamt also Muße einräumen;
- (zugleich im Vorgriff auf das folgende Kapitel) Situationen suchen, in denen Verständigung zwischen den (verschiedenen) Individuen über gemeinsame Angelegenheiten, Austausch von individuellen Erfahrungen und spezialisiertem Wissen, Erklärung und Begründung von Urteilen bzw. Entscheidungen, Zusammenarbeit zur Problemlösung nötig sind.

3. „Akademische allgemeine Bildung“

3.1 Theoretisches Verständnis

Noch mehr als Bildung ist Allgemeinbildung ein sehr befrachteter, sehr missverständlicher Begriff. Das häufigste Missverständnis ist wohl, dass Allgemeinbildung durch einen bestimmten Kanon von inhaltlichem Wissen zu definieren sei, das eben ‚zur Allgemeinbildung gehört‘ bzw. den ‚Gebildeten‘ ausmacht. Ein solcher Kanon ist heutzutage nicht mehr definierbar – schon gar nicht auf dem Ausbildungsniveau von Hochschulen, also von ‚akademischer‘ Allgemeinbildung. Drei Umstände stehen dagegen:

- die Expansion des Wissens – auch des wissenswerten, gesellschaftlich relevanten, subjektiv potenziell bildenden Wissens
- die Heterogenität der Subkulturen, die auch in Akademia einziehen und ihre eigenen Referenzrahmen für die Bestimmung des jeweils wissenswerten haben;
- die Anerkennung der individuell unterschiedlichen Interessen als unübergebarer Motive für wirkliche Aneignung von Wissen und Fähigkeiten.

Angesichts dessen ist kein gesellschaftlicher Konsens über ‚den‘ Kanon ‚der‘ Allgemeinbildung möglich. Vielmehr gilt es sich zu besinnen auf die Funktionen der Allgemeinen Bildung, die diese nach der bildungstheoretischen Tradition seit Humboldt haben sollte: Sie sollte eine allgemeine sein, indem sie allen oder doch möglichst vielen offen und zugänglich würde, ferner darin, dass sie sich in einer Entfaltung aller oder doch möglichst vieler Kräfte des Menschen vollzieht, und schließlich dadurch, dass sie die Gemeinsamkeit von Bürgern in ihrer Teilhabe an Politik und Kultur und Solidarität unter ihnen ermöglicht (vgl. Klafki 2005). Jede dieser Bestimmungen birgt, nimmt man sie ernst, große, noch längst nicht erledigte Herausforderungen an die Gestaltung auch der Hochschulen. Ich will mich hier nur auf die dritte konzentrieren, die auch in der Fortsetzung der oben schon zitierten Definition von Hartmut von Hentig akzentuiert wird: „‚Bildung‘ ist eine Geistesverfassung, Ergebnis eines nachdenklichen Umgangs mit den Prinzipien und Phänomenen der eigenen Kultur. Eine allgemeine Bildung ist sie in dem Maß, in dem sie der Verständigung unter den Menschen über ihre Welt dient“ (Hentig 1980, S. 108f.).

Diese Auffassung von akademischer allgemeiner Bildung haben wir in Auseinandersetzung mit traditionellen Begriffen des Studium generale und im Zusammenhang mit unseren Studien zu Fächerübergreifendem Lehren und Lernen/ Fachüberschreitendem Studieren (FüLL/FüSt) in die Zielvorstellung „Reflektierter Spezialist“ gefasst und diese in drei Dimensionen beschrieben. Reflektierte Spezialisierung verfolgt Ziele, die (auch) durch fachüberschreitendes Studium zu fördern sind:

- Systemisches Denken: Reflexion auf die gesamtgesellschaftlichen Bezüge (Voraussetzungen, Folgen) und Zusammenhänge der wissenschaftlichen bzw. beruflichen Tätigkeit;
- Persönliche Entwicklung: Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Selbstreflexivität über das Fach hinaus;
- Soziale Kompetenz: Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit auch über die Grenzen der Fachkultur hinaus (Huber u. a. 1994).

Darin ist anerkannt, dass Spezialisierung unumgängliches Merkmal von Hochschulausbildung ist, und betont, dass Bildung und Allgemeinbildung nicht etwas neben dieser Spezialisierung, sondern durch sie hindurch zu erreichen sind, durch ‚tiefes Lernen‘ und im besonderen durch Reflexion des eigenen Tuns (in vielfältigen Bezügen) und Bemühen um Verständigungsfähigkeit zwischen dem Spezialisten und allen seinen Publika. Auch hier tauchen also (Schlüssel-)Kompetenzen nicht als Gegenstück, sondern als Element der Allgemeinen Bildung auf, eingebunden in Reflexivität. Nicht zufällig klingt in dieser Definition D. Schöns berühmte Figur des Professionellen, „The reflected practitioner“ (Schön 1983), an.

3.2 Praktische Implikationen

Auch hier die Frage: Macht es für die Praxis der Gestaltung von Lehre und Studium einen Unterschied, sich an einem solchen Begriff von akademischer allgemeiner Bildung zu orientieren? Ich meine, ja. In Fortführung des oben Gesagten (vgl. o. 2.):

3.2.1 Auch die Ziele der allgemeinen Bildung müssen schon und gerade das Fachstudium durchdringen, nicht erst einen Bereich daneben oder darüber (vgl., auch zum Folgenden, Huber 2004). Das gilt sowohl für die Reflexion als auch für die nur scheinbar bloß ‚technischen‘ allgemeinen Fähigkeiten.

Für Orientierungs- und Reflexionswissen sind gewiss neben den fachlichen auch studienbegleitende gesellschaftswissenschaftliche (historische, soziologische, philosophische, politische ...) Studienelemente notwendig, in denen dieses entwickelt werden kann. Aber deren Gegenstände sind nicht über alle Fächer hinweg die gleichen, können nicht für alle übereinstimmend fixiert werden (oder sie ergäben ein Pensum, das in den wenigen Stunden, die dafür zur Verfügung stehen, nicht bewältigt werden kann). Naturwissenschaftler und Ingenieure brauchen zur Reflexion ihres Wissens und beruflichen Handelns (z. B. zur Technikfolgenabschätzung und -bewertung) andere Kenntnisse und Fragestellungen als Ökonomen und Juristen und diese noch wieder andere als Mediziner; Lehrer für ihre Kontexte anderes als Sozialarbeiter oder Psychologen. Für Studierende der Sozial- und z. T. der Geisteswissenschaften sind diese Themen sowieso schon fachlicher Gegenstand; sie bräuchten vielleicht mehr Wissen über Sachbereiche, auf die sie sich spezieller beziehen möchten (z. B. Wissenschaftsforschung und -management, Recht, Technik usw.). Auch an den oft geforderten Umweltthemen oder gender studies sind je nach Kontext unterschiedliche Aspekte relevant. Kurz, der ‚Ergänzungsbedarf‘ an Studien über das jeweilige Fach hinaus kann nur studiengangspezifisch bestimmt werden: Welche anderen Inhalte und in welchem Umfang sie notwendig sind, darüber müssen sich die Beteiligten in den einzelnen Studiengängen verständigen. Bevor Veranstaltungen dazu in den zentralen Bereich verlagert werden, müsste zunächst von den Fächern der Nachweis verlangt werden, dass und welche Maßnahmen sie zur Erreichung dieser Ziele vorgesehen haben – und zwar (damit es nicht bei Präambeln, Appellen oder bloßer Behauptung bleibt, solche Reflexion finde selbstverständlich integriert ständig statt) explizit, z. B. in ausgewiesenen Reflexionsphasen in Fachveranstaltungen, sie begleitenden Kolloquien, in Projekten und in Prüfungsanforderungen und -teilen.

Wissenschaftliche Arbeitstechniken, Sprachkompetenzen und Schlüsselqualifikationen brauchen jenseits eines bestimmten für alle gleich definierbaren Grundniveaus studiengangs- bzw. berufsspezifische Gewichtungen und Ausprägungen. Arbeitstechniken wie Lesen, Schreiben, Recherchieren oder Präsentieren tragen

auf einem gewiss hohen Sockel allgemeiner = bereichsübergreifender Kompetenz fachspezifische Zuspitzungen, die sich aus den Arbeitsformen, Kommunikationsmustern, Publikationsstilen, spezifischen Datenspeichern der Fächer usw. ergeben. Sogar für Selbstorganisation, Zeitmanagement u. ä. enthalten die Fachumgebungen je unterschiedliche Herausforderungen, abhängig z. B. vom Grad der Strukturierung des Studiums oder der methodischen Offenheit der Lehrveranstaltungen. Fremdsprachenkompetenz ist eine allgemeine, solange es um Verständigung im Alltag, aber eine spezifische, wenn es um Kommunikation in der Wissenschaft geht; es ist also nur richtig, wenn innerhalb der Fachbereiche Kurse angeboten werden, in denen die fremdsprachliche Fachsprache im Mittelpunkt steht. Ähnlich brauchen Geistes- und Sozialwissenschaftler andere Kenntnisse in Mathematik (zu Mathematisierung oder in Statistik) als auch einer Art Sprache als die ‚mathehaltigen‘ Fächer. Schlüsselqualifikationen wie Kommunikation oder Kooperation gehören in manchen Fächern zum Kern der beruflichen Handlungskompetenz, in anderen bereichern sie diese. Kommunikationsfähigkeit z. B. ist von Juristen im Hinblick auf forensische Rede anders zu kultivieren als von Sozialarbeitern für Beratungsgespräche oder von Lehrern für Unterricht.

Wenn für diese Ziele also besondere Kurse für nötig erachtet werden und von den Studiengangverantwortlichen entschieden werden muss, ob solche innerhalb des Fachbereichs/fachbezogen oder außerhalb/zentral angeboten werden sollen, dann sprechen theoretisch gewichtige Gründe für die Priorität: in den Fächern selbst!² Zum einen die Motivation: Es ist eher einsichtig, wofür man was von diesen Techniken und Fähigkeiten braucht. Zum anderen die möglichen Synergien: Aufgaben, die dem einen, dem Lernen dieser Techniken und Fähigkeiten dienen, können zugleich für das andere, das fachliche Arbeiten, nützlich sein und umgekehrt, wenn beide Seiten der entsprechenden Arbeitsvorgänge bewusst betrieben werden; die Verselbstständigung der ersteren, die bei abgehobenen Technikkursen zuweilen droht, kann so vermieden werden. Zum dritten im Hinblick auf Bildung: Im fachlichen Kontext bieten sich eigene Anlässe für eine Reflexion auch der allgemeinen Techniken und Schlüsselqualifikationen in ihrer allgemeinen Ambivalenz und inhaltsspezifischen Ausprägung (vgl. Huber 2013). Auch sie verdienen ja nicht nur Training, sondern auch Nachdenken: Die wissenschaftlichen Arbeitstechniken teilen die Eigentümlichkeit von Fachperspektiven (Ausblendungen, Blinde Flecke etc.); Schlüsselqualifikationen die Ambivalenzen von Sozialtechnologien (Multifunktionalität, Missbrauchbarkeit, s. o.).

² Empirische Evaluationen im ernsten Sinne, die es erlauben würden, unterschiedliche Ansiedlungen von ABK u. ä. differenziert zu bewerten, liegen nicht vor, schon gar nicht vergleichende oder solche zu langfristigen Wirkungen. Auf der Basis von bisherigen Erfahrungen und Diskussionen: Nachhaltigkeit und Tiefenwirkung versprechen nur mit dem Fachstudium nachvollziehbar verbundene und verbindliche Formen.

3.2.2 Praktisch allerdings kann gegen diese Prioritätssetzung eingewandt werden, dass solche allgemeinen Aspekte in der Realität der fachlichen Lehrveranstaltungen erfahrungsgemäß immer an den Rand geraten oder ganz herausfallen: wegen des empfundenen Stoffdrucks im Fach oder weil den Lehrenden die Kompetenz dafür fehlt.

Das kann rechtfertigen, besondere Lehrveranstaltungen dafür einzurichten. Aber sie sollten als Übergangslösung behandelt werden. Ziel muss sein, in diesen Lernmodelle zu entwickeln, die später in fachlichen Lehrveranstaltungen adaptiert werden können, und parallel dazu Lehrende zu motivieren und zu qualifizieren, das zu tun. Dazu gibt es Vorbilder und gute Erfahrungen, etwa für „Schreiben“ an der Universität Bielefeld (vgl. Frank u. a. 2007). Im Übrigen gilt es, dem Umstand Rechnung zu tragen, dass in besonderen, in einem zentralen Bereich angebotenen Lehrveranstaltungen Studierende aus verschiedenen Fächern zusammenkommen: Er birgt Herausforderungen, aber auch Chancen. Wenn Orientierungs- und Reflexionswissen in überfachlichen Lehrveranstaltungen welcher Art auch immer erworben werden soll, müssen Inhalte und Arbeitsformen in diesen phasenweise nach Fachbezügen und -zugehörigkeiten der Teilnehmerinnen binnendifferenziert und andererseits die Möglichkeiten eines ausdrücklichen Vergleichs genutzt werden. Gleiches gilt für die Vermittlung von Arbeitstechniken und Schlüsselqualifikationen.

3.2.3 Eine Komponente der Zielsetzung der akademischen allgemeinen Bildung gibt es, die zu anderen Folgerungen führt: die Einübung in interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation (vgl. Huber 1992). Sie erfordert in der Tat fächerübergreifende Veranstaltungen, nicht solche, die bloß thematische Ergänzungen zu denen des Fachstudiums bieten, sondern solche, die diese Kommunikation und Kooperation zwischen verschiedenen Fächern praktizieren und reflektieren. Sie können z. B. in gesellschaftswissenschaftlichen, philosophischen oder wissenschaftstheoretischen und -historischen Disputen, Vorhaben Forschenden Lernens zu übergreifenden Problemen oder praxisbezogenen Projekten bestehen. Da solche Veranstaltungen immer nur eine Auswahl von Fächern, je nach Thema, zusammenführen können, müssen mehrere parallele dieser Art angeboten werden, damit Studierende aller Fachbereiche die Gelegenheit haben, an solchen teilzunehmen.

3.2.4 In dem Studiensegment, das in den Hochschulen unter wechselnden Namen wie eben z. B. unter Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen und Freier Wahlbereich an der Universität Hamburg vorgehalten wird, wird und soll es also Veranstaltungsangebote der einen oder anderen Art, wie eben unter (1) bis (3) ausgeführt, mindestens übergangsweise geben. Die Studiendekan/-innen

der Fachbereiche und/oder Studiengangsleiter/-innen sollten in jedem Semester erneut ihren Studierenden Empfehlungen dazu geben, welche Teile des konkreten Angebots aus Sicht des Fachstudiums besonders wichtig scheinen. Sie sollten deren Besuch aber m. E. nicht verpflichtend machen. Keinesfalls möchte ich einer curricularen Verplanung des Freien Wahlbereichs durch die Fächer das Wort reden: Nicht nur, weil die Versuchung für diese groß wäre, Aufgaben, die eigentlich dem Fachstudium gestellt sind, zu delegieren, sondern vor allem, weil, wie oben ausgeführt, Bildung ein Prozess ist, der ohne Ermöglichung von Selbstbestimmung nicht denkbar ist; dazu gehört es auch, eigene Themen wählen und eigene Interessen verfolgen zu können. Wo die Bachelor- und Masterstudiengänge eng ‚gestrickt‘ sind, bleibt der Freie Wahlbereich den Studierenden als letzter Freiraum, in dem sie dies tun können – um so auch Unzulänglichkeiten, die selbst die im Sinne der Bildung wohlmeinendsten Curricula noch haben können, zu korrigieren.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2006): Akkreditierung und Anerkennung (www.akkreditierungsrat, eingesehen 18.10.06)
- Benner, D. (1990): Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 36; 4, S. 597–620.
- Fischer-Appelt, P. (2012): Die Universität als Kunstwerk, Berlin: Dietrich Reimers.
- Frank, A./Haacke, S./Lahm, S. (2007): Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Gruschka, A. (2013): Bildung – Kompetenz, in: Asdonk, J./Kuhnen, S. U./Bornkessel, Ph. (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs, Münster: Waxmann, S. 77–86.
- Huber, J. (1963): Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: Universität und Universalität. Universitätstage 1963, Berlin: de Gruyter, S. 165–179.
- Hentig, H. v. (1980): Die Krise des Abiturs – und eine Alternative, Stuttgart: Klett.
- Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hrsg.) (2013): Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxis-konzepte – Professionsverständnis, Bielefeld: transcript.
- Huber, L. (ed.) (1992): Interdisciplinary Studies. Special Issue. European Journal of Education 27; 3, S. 193–199.
- Huber, L. (2004): Zur Verankerung von General Studies im Bachelor-Studiengang. Eine Stellungnahme zum Konzept der Universität Lüneburg, in: Das Hochschulwesen 52; 4, S. 194–198.
- Huber, L. (2005): Training oder auch Reflexion? Zur notwendigen Rückbeziehung der Hochschuldidaktik auf Bildungstheorie, in: Craanen, M./Huber, L. (Hrsg.): Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung, Bielefeld: UVW, S. 43–57.
- Huber, L. (2009): Berufsrelevante Qualifizierung und individuelle Selbstbildung?! Ist Bildung in „Bologna“(noch) möglich? – Anmerkungen zu einer Diskussion, in: Weblar, W. D. (Hrsg.): Universitäten am Scheideweg?! Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung, Bielefeld: UVW 199–215.
- Huber, L. (2009a): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, Bielefeld: UVW S. 9–35.
- Huber, L. (2011): Fachkulturen und Hochschuldidaktik, in: Weil, M. u. a. (Hrsg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs, Münster u. a.: Waxmann, S. 237–250.
- Huber, L. (2013): Bewusst studieren. Zur Bedeutung von Studienstrategien und Metakognition, in: Hessler, G. u. a. (Hrsg.): Studium und Beruf, Bielefeld: transcript, S. 287–303.
- Huber, L. (2013a): Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben, in: Huber L./Kröger, M./Schelhowe, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen, Bielefeld: UVW, S. 11–20.
- Huber, L./Olbertz, J.-H./Rüther, B./Wildt, J. (Hrsg.) (1994): Über das Fachstudium hinaus, Weinheim: Dt. Studienverlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 97).
- Humboldt, W. v. (1964): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10), in: Werke (Hg. von A. Flitner/K. Giel) Bd. IV, Stuttgart: Cotta, S. 255–266.
- Klafki, W. (2005): Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule, in: Fiegert, M./Kunze, I. (Hrsg.): Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung, Münster: Waxmann, S. 181–190.
- Knauf, H./Knauf, M. (Hrsg.) (2003): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen, Bielefeld: W. Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 111).
- Koller, H.-Chr. (2005): Bildung (an) der Universität, in: Liesner, A./Sanders, O.: Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs, Bielefeld: transcript S. 79–100.
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?, in: Zeitschrift für Pädagogik 43; 6, S. 949–968.
- Messner, R. (1998): Gymnasiale Bildung und Wissenschaft, in: Messner, R./Wicke, E./Bosse, D. (Hrsg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe, Weinheim: Beltz, S. 57–78.
- Meyer-Guckel, V./Sonnabend, M. (Red.) (2004): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen, Essen: Stifterverband.
- Mittelstraß, J. (2003): Grenzen des Wissens und des Lernens, in: Neue Sammlung 43; 3, S. 291–296.
- Schaeper, H. (2005): Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen – Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und -leistungen von Hochschulen, in: Teichler, U./Tippelt, R. (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel, Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft), S. 209–220.
- Schleiermacher, F. (1956): Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (1808), in: Anrich, E. (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 219–308.
- Schön, A. (1983): The reflective practitioner: How professionals think in action, New York: Basic Books.
- Schubarth, W. u. a. (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schubarth, W. u. a. (2013): Praxisphasen und Praxisbezüge im Aufwind?, in: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis, Bielefeld: transcript, S. 179–196.
- Teichler, U. (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess, in: Das Hochschulwesen 56; 3, S. 68–79.
- Tenorth, H.-E. (1997): Bildung – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 43; 6, S. 969–984.
- Tenorth, H.-E. (2010): Wilhelm von Humboldts (1767–1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos, in: Zeitschrift für Germanistik; 1.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Baccalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Berlin.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Berlin.

Prof. Dr. Holger Fischer

Erfahrungen der Universität Hamburg mit einem Studium Generale

Studium Generale oder General Studies ist ein Sammelbegriff, der verschiedene Formen von Studienelementen und -inhalten zusammenfasst, die nicht rein fachwissenschaftlich gebunden sind, sondern das primäre Ziel verfolgen, die Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Sie können studienbegleitend, dem Fachstudium vorgeschaltet oder sogar als eigenes Haupt- oder Nebenfach konzipiert sein.

Die Universität Hamburg hat seit 1999 drei Modelle erprobt, in denen die Idee von General Studies enthalten war – wenn auch nicht unbedingt als vorrangiges Element. Dies gilt insbesondere für die zwei Modelle, die im Kontext einer Orientierungshilfe bei der Studienwahl standen, während das dritte als Teil des allgemeinen Strukturmodells der Bachelorstudiengänge diese Idee explizit verfolgt.

Orientierung Generale

Das erste Modell (1999–2001) unter dem Titel „Orientierung Generale – Studium auf Probe an der Universität Hamburg“ wurde vom Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung entwickelt und als Modellprojekt von der Behörde für Wissenschaft und Forschung gefördert. „Orientierung Generale“ – kurz OG genannt – war ein einsemestriges Angebot für Studieninteressierte, die sich auch nach Ausschöpfung aller verfügbaren Informationsmöglichkeiten in ihrer Studienfachwahl immer noch nicht festlegen konnten. Das Ziel war es, den jungen Menschen die Möglichkeit einer breiten fachlichen Orientierung an der Universität zu geben und damit den Entscheidungsprozess für ein Fachstudium auf einer erfahrungsbasierten Grundlage zu ermöglichen.

Eingerahmt von einer Auftakt- und einer Abschlussveranstaltung und begleitet durch ein Kleingruppenangebot mit Tutorinnen und Tutoren, die den Prozess der „Hilfe zur Selbsthilfe“ unterstützen sollten, stand im Mittelpunkt ein speziell zusammengestelltes Angebot von Regelveranstaltungen der Fachbereiche, aus dem die Probestudierenden nach individuellen Interessen wählen konnten. Hinzu kamen ein vom Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung für diese Zielgruppe ausgearbeitetes Seminar zum wissenschaftlichen Arbeiten und ein weiteres zum „Studieren mit beruflicher Perspektive“, das ebenfalls speziell für die OG vom Hochschulteam des Arbeitsamtes Hamburg entwickelt worden war.

Insgesamt 200 Personen (bei mehr als doppelt so vielen Bewerbungen) nahmen in den vier Semestern ihres Bestehens an der „Orientierung Generale“ teil. Die Mitglieder der Gruppe waren mehrheitlich Frauen, stammten aus bildungsnahen Schichten und wiesen im Vergleich zu den anderen Erstsemestern einen etwas besseren Notendurchschnitt auf. Das fachliche Interesse erstreckte sich vor allem auf Geisteswissenschaften, Psychologie und Pädagogik. 83 % der Teilnehmenden bewarben sich im Anschluss um einen Studienplatz, 11 % entschieden sich dagegen und 6 % waren weiterhin unentschlossen. Die abschließende Evaluation ergab, dass „Gespräche mit Studierenden und anderen OG-Teilnehmern“ sowie „Kennenlernen des Unialltags“ als wichtigste Faktoren für die Entscheidungsfindung angesehen wurden. Nur für 17 % gab das Kennenlernen der Studiengänge und Lehrveranstaltungen den Ausschlag.

Die „Orientierung Generale“ war ein bundesweit einmaliger Modellversuch und stieß auf großes Interesse auch bei anderen Universitäten. Gleichwohl konnte das Projekt aufgrund ungeklärter Rahmenbedingungen nicht fortgeführt werden.

UniversitätsColleg

Fünf Jahre später wurde mit dem „UniversitätsColleg“ (UC) ein zweiter Versuch (2006–2008) gestartet. Das Konzept wurde von einer Arbeitsgruppe als Teil des universitätsweiten Projekts „Exzellenz durch vernetzte Vielfalt“ entwickelt. Auch dieses – je nach Bedarf ein- oder zweisemestrig – Angebot zielte auf den nicht unerheblichen Anteil an Studieninteressierten, die Schwierigkeiten mit der Wahl ihrer Studienfächer haben – oft gerade besonders leistungsmotivierte und vielseitig interessierte Studierende und oft mit einer besseren Hochschulzugangsberechtigungsnote als der Durchschnitt. Das UC sollte ihnen Entscheidungshilfe und Orientierung für eine fundierte Studienwahl bieten und dadurch dazu beitragen, die Quote der Fachwechsler und Studienabbrecher zu reduzieren.

Das Angebot bestand aus sieben curricularen Elementen: einer Eingangsberatung und Orientierungseinheit zu Beginn des Studiums, einem studienbegleitenden kontinuierlichen Beratungstutorium, einer Überblicksringvorlesung, in der sich verschiedene Fächer vorstellten, und Lehrveranstaltungen im Bereich der „Allgemeinen Berufsqualifizierenden Kompetenzen“ (ABK). Die Kernelemente waren der Besuch von Einführungsmodulen in mehreren Fächern, weitere fachbezogene Lehrveranstaltungen sowie die verpflichtende Teilnahme an einer in der Philosophie speziell für das UC konzipierten und von einem Tutorium begleiteten wissenschaftstheoretischen Einführung „Erklären und Verstehen“.

Pro Durchgang wurden jeweils ca. 40 Studierende, die sich aus einem sehr großen Einzugsbereich beworben hatten, aufgenommen. Nach erfolgter Entscheidung konnten die Collegiaten sich auf einen Studienplatz bewerben, die bereits erbrachten Studienleistungen wurden anerkannt. Etwa die Hälfte setzte ihr Studium an der Universität Hamburg fort. Aus Kostengründen wurde das UniversitätsColleg nach zwei Durchläufen wieder eingestellt.

Im Gegensatz zur „Orientierung Generale“ zeigte die Evaluation des UC, dass zur Entscheidungsfindung am stärksten der Besuch ausgewählter fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen beigetragen hatte, an zweiter Stelle standen die Beratungstutorien. Von den Collegiaten als entbehrlich angesehen wurden die speziell für sie konzipierten Veranstaltungen, also die ABK-Angebote, die Ringvorlesung, aber auch die wissenschaftstheoretische Einführung – somit gerade solche Elemente, die sehr geeignet erscheinen, eine Wirkung im Sinne von General Studies zu entfalten.

Beide Modelle waren für eine kleine, spezielle Zielgruppe gedacht. Eine völlig andere Ausrichtung hat der „Freie Wahlbereich“, der im Strukturmodell der Bachelorstudiengänge verankert wurde.

Freier Wahlbereich

Ein entscheidendes Element des neuen Strukturmodells war die Einführung eines Bereichs „Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen“ (ABK) mit einem Anteil von 15 % bzw. 27 Leistungspunkten am Gesamtcurriculum und eines „Freien Wahlbereichs“ mit einem Anteil von 10 % bzw. 18 Leistungspunkten.

Durch die Einführung eines „Freien Wahlbereichs“ sollte allen Studierenden strukturell ermöglicht werden, sich losgelöst von curricularen Zwängen und der Erbringung von Leistungsnachweisen über die Grenzen ihres fachwissenschaftlichen Studiums hinaus in der Welt der Wissenschaften frei zu bewegen. Ein verpflichtendes Curriculum wurde bewusst nicht angeboten und wäre bei jährlich knapp 7000 Studienanfängern auch organisatorisch ohne zentrale Koordination und zusätzliche Ressourcen nicht zu leisten. In der Realität werden die Grenzen des Modells derzeit jedoch in mehrfacher Hinsicht deutlich: Nicht alle Studiengänge lassen in ihren Prüfungsordnungen einen tatsächlich freien Wahlbereich zu, zudem ist das Angebot an frei zugänglichen Veranstaltungen unzureichend, weil die Fächer nicht genügend Lehrveranstaltungen für den Wahlbereich öffnen. Andererseits nehmen auch viele Studierende die Möglichkeit mangels Interesse an einem Angebot jenseits der eigenen Disziplin nicht wahr. Es gibt allerdings

auch sehr schöne Beispiele für speziell entwickelte curriculare Angebote, z. B. zum Thema Friedensbildung, die ansonsten nicht hätten realisiert werden können.

Der ABK-Bereich umfasst Qualifikationen, die im Curriculum der Fächer – häufig optional – festgelegt sind und teilweise durchaus auch als Elemente von General Studies verstanden werden können. Hierzu zählen z. B. wissenschaftliche Methodenkompetenz jenseits der fachwissenschaftlichen Methodik, Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen. Eine Bestandsaufnahme zeigt klar, dass hier sehr viel mehr geboten wurde und wird als eine, wie man es oft polemisch darstellt, rein nach wirtschaftlichen Interessen ausgerichtete Berufsqualifizierung.

Ausblick

Was können uns diese – sehr heterogenen – Erfahrungen zeigen? Der Befund aus dem UniversitätsColleg, dass die nicht-fachwissenschaftlichen Zusatzangebote von den Studierenden als unnötig empfunden wurden, könnte Veranlassung geben, darüber nachzudenken, inwieweit ein an den Anfang gesetztes „General Studies“-Programm mit Pflichtcharakter von den Studierenden tatsächlich angenommen wird und für die Studieneingangsphase sinnvoll ist. Die Erfahrungen aus dem „Freien Wahlbereich“ zeigen, dass ohne deutlich formulierte zentrale Vorgaben und Koordination ein solches Modell in einer Universität von der Größe der Universität Hamburg nicht durchführbar ist. Und schließlich müssen erhebliche Anstrengungen unternommen werden, einen Großteil der Studierenden von der Sinnhaftigkeit und dem persönlichen Gewinn eines „General Studies“-Programms zu überzeugen. Dies alles sind Punkte, die bei der anstehenden grundlegenden Neustrukturierung des ABK-Bereiches und des „Freien Wahlbereichs“ angemessen berücksichtigt werden müssen.

Dr. Thomas Köcher

Profilierung der General Studies – eigenverantwortliches, forschendes Studieren

Die Umsetzung der Bologna-Ziele im Rahmen der Studienstrukturreform wurde an der Universität Bremen frühzeitig mit einer Diskussion über die Vermittlung sogenannter Schlüsselqualifikationen verbunden. Neben der inhaltlichen Verortung in den Lehrveranstaltungen wurde ein eigener Studienbereich, die General Studies, geschaffen. Er ist Bestandteil jedes Curriculums des Bachelor-Studiums und diente in der Ursprungsidee überwiegend der Berufsorientierung und -qualifizierung, in Abgrenzung zum fachwissenschaftlichen Studium im engeren Sinne. Der Bereich General Studies hat einen Umfang von 18–45 CP, der Maßgabe folgend, dass mindestens 10 % des Studiums zu diesem Kompetenzbereich gehören sollen. Er grenzt sich strukturell von den Schlüsselkompetenzen ab, die im Kontext der Bologna-Ziele sowohl integrativ in den fachwissenschaftlichen Veranstaltungen als auch im General-Studies-Bereich vermittelt werden sollen.

In den lehrerbildenden Studiengängen der Universität Bremen sind wiederum Instrumente zur Kompetenzdiagnostik, Kompetenzentwicklung und Kompetenzprüfung wie auch der Umgang mit Heterogenität im Professionalisierungsbereich, dem Äquivalent zu den General Studies, implementiert. Die Verantwortung für das Curriculum und damit auch für die General Studies tragen an der Universität Bremen die Fachbereiche – der Bremer Tradition der dezentralen Organisation und Qualitätssicherung folgend. Unterstützt werden die Fachbereiche durch ein Netzwerk von Studien- und Praxisbüros, das auch fächerübergreifend tätig ist.

Durch den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten „Qualitätspakt Lehre“ bietet sich seit 2011 nun die Möglichkeit, eine Überarbeitung und Reform des General-Studies-Bereichs anzuschließen. Mit dem im Wettbewerb erfolgreichen Projektantrag „ForstA – Forschend Studieren von Anfang an – Heterogenität als Potenzial“¹ möchte die Universität Bremen ihre Erfolge in der Forschung stärker für Studium und Lehre nutzen. Das Programm ist darauf ausgerichtet, durch eine engere Verbindung von Forschung und Lehre und durch die Stärkung der Eigenständigkeit der Studierenden die Qualität im Studium zu erhöhen.

¹ <http://www.uni-bremen.de/lehre-studium/lehrprofil/wwwuni-bremendeforsta.html>

Die Ziele des Projektes ForstA lauten:

- Ausbau der Forschungsnahe im Studium
- Vermittlung von Kompetenzen forschenden Studierens
- Orientierung an den Bedürfnissen einer heterogenen Studierendenschaft

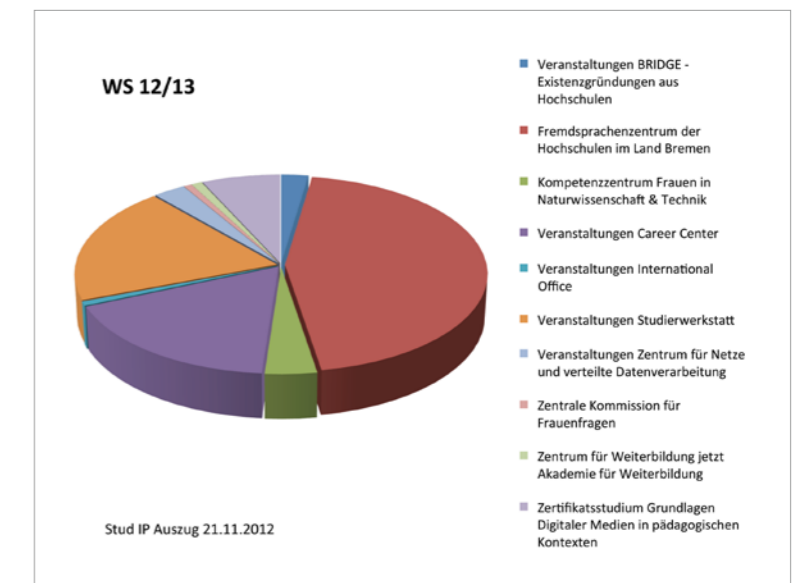
Das Programm beinhaltet vier Säulen, die über das Qualitätsmanagement der Universität miteinander verbunden sind.² In der dritten Säule „Profilierung der General Studies – eigenverantwortliches, forschendes Studieren“ werden Maßnahmen zur Ergänzung und Neustrukturierung des genannten Bereichs General Studies an der Universität unter dem Aspekt der Förderung der Studierenden in selbstbestimmtem, selbstorganisiertem Lernen adressiert. Durch flexible Vermittlungsformen soll der Diversität der Studierenden Rechnung getragen werden. Dies steht in enger Verbindung zu dem Gesamtkomplex des ForstA-Antrags: ‚Forschendes Studieren‘ bedeutet hierbei, dass notwendige Kompetenzen für ein auf Forschung bezogenes Studium studienintegriert vermittelt werden sollen. Der Aspekt der ‚Heterogenität‘ wird berücksichtigt, indem die Studienbedingungen der General Studies so flexibel gestaltet werden sollen, dass Studierende diese mit den individuell unterschiedlichen Bedingungen und Voraussetzungen des Studierens in Einklang bringen können.

Die Reformnotwendigkeiten an dem bestehenden General-Studies-Bereich sind in den letzten Jahren deutlich zutage getreten: Es fehlt zum Beispiel an einer einheitlichen, konsensualen inhaltlichen Definition des General-Studies-Bereichs an der Universität. Die Interpretationen der General Studies reichen von ‚fachbereichsübergreifenden Kompetenzen‘ über ‚Schlüsselqualifikationen und Praktika‘ bis zu einem nicht näher regulierten Studienbereich für individuelle Interessen der Studierenden. Entsprechend frei wurde dieser Bereich bisher von den Fächern und Fachbereichen ausgestaltet: Während dort in einigen Fächern der fachliche Aufbau von Methodenkompetenzen unterbracht worden ist, ‚füllen‘ andere die General Studies mit den fachlichen Praktika, Sprachangeboten oder EDV-Kenntnissen. In wenigen Fächern dient der Bereich auch der gesellschaftspolitischen Reflexion des Faches oder bietet die Option, in der Tradition eines ‚Studium Generale‘ interessante Angebote anderer Fachkulturen wahrzunehmen.

Die fehlende einheitliche Definition ist gerade für Studierende problematisch, die im Rahmen des Zwei-Fächer-Bachelor in unterschiedlichen Fachbereichen beheimatet sind. Statt eines Qualitätsmerkmals haben sich die General Studies damit

² Säule 1: Septemberakademie – die Brücke zur Universität; Säule 2: Reform der Studieneingangsphase; Säule 3: Profilierung der General Studies; Säule 4: Studiengemeinschaften.

in einen unklaren, orientierungslosen Bereich verwandelt. Hinzu kommen die fehlenden studentischen Freiräume zur eigenen Ausgestaltung. Eine geringe Angebotsdichte und die dargestellten unterschiedlichen Vorstellungen zur Idee der General Studies haben dazu geführt, dass Prüfungsvorgaben und Pflichtangebote den Studierenden kaum mehr Gelegenheit geben, nach ihren eigenen Bedürfnissen, Schwerpunkten und vor allem auch Studienoptionen zu studieren.



Übersicht über Fachbereichsübergreifende Studienangebote

Die Universität Bremen hat bisher darauf reagiert, indem zentrale Einrichtungen Studienangebote unterbreiten, die generell allen Studierenden offen stehen (s. Abbildung). Diese Angebote sortieren sich nach den Kriterien ‚fachbereichsübergreifend‘ oder ‚Allgemeine General Studies‘ und umfassen pro Semester über 500 Veranstaltungen.

Die allgemeinen oder fachbereichsübergreifenden Veranstaltungen wirken sich generell sehr positiv auf die Bandbreite der Angebote aus. Zudem werden sie fast durchgängig positiv evaluiert. Es fehlt ihnen jedoch naturgemäß an einer inhaltlichen Verknüpfung zu den Fachbereichen; auch tragen sie wenig zu einer Profilierung des General-Studies-Bereichs bei.

Hinzu kommen Schwierigkeiten in der Berechnung des Workloads: Es handelt sich oft um sehr kleine Angebote im Rahmen von einem bis drei Creditpoints (CP), damit passen sie schwerlich in eine fast durchgängige Dreier-Staffelung (3/6, 9 oder 12 CP) des Workloads in den sonstigen Studienangeboten der Universität Bremen.

Das Programm ForstA reagiert auf diese und die allgemeinen Erfahrungen und Ergebnisse der Studienstrukturreform, insbesondere der frühen Umstellung auf die gestuften Studienabschlüsse an der Universität Bremen. Damit sind offensichtliche Entwicklungen wie z. B. ein stärker strukturiertes, oftmals als ‚verschult‘ wahrgenommenes Studium intendiert. Hinzu kommen Herausforderungen, die u. a. auf demografischen und gesellschaftlichen Veränderungen basieren. Ge-

meint ist die Erfahrung der zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft, die ForstA berücksichtigen möchte, indem z. B. die kritischen Studienphasen durch flexible Lern- und Prüfungsformen begleitet werden.

Die Universität Bremen kann in der Säule „Profilierung der General Studies – eigenverantwortliches, forschendes Studieren“ auf einigen ausgewiesenen Stärken in Studium und Lehre aufbauen. So stellt die ausgeprägte Interdisziplinarität einen wichtigen Erfahrungsschatz dar. Die Erfolge in der Universität in der Forschung (seit 2011 hat die Universität Bremen den Status einer ‚Exzellenzuniversität‘) unterstützen den Ansatz des forschenden Studierens und sind geeignet, eine Brücke zu einer Neuausrichtung des General-Studies-Bereichs herzustellen. Hinzu kommen die breiten Erfahrungen der Universität im Bereich des E-Learning sowie stark ausgeprägte Unterstützungsstrukturen für Studierende und Lehrende.

Das Ziel der Säule „Profilierung der General Studies“ im Rahmen des Projektes ForstA kann folgendermaßen formuliert werden: Im Mittelpunkt steht die Stärkung der Kompetenzen für eigenverantwortliches, forschendes Studieren, d. h. Studierende sollen deutlicher in die Lage versetzt werden, frühzeitig selbst Verantwortung für ihr Studium zu übernehmen und kritische Urteilsfähigkeit und Selbstständigkeit in der Aneignung und Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu erlangen. Sie sollen die dafür notwendigen Handlungskompetenzen identifizieren und erwerben, um sie nachhaltig im eigenen Kompetenzprofil verankern zu können. Zu solchen Kompetenzen, die ein eigenverantwortliches Studieren ermöglichen und lebenslanges Lernen fördern, gehören u. a.: Lernstrategien, Präsentationstechniken, Projektmanagement, Lehr- und Beratungskompetenz, Konfliktmanagement, Moderations- und Verhandlungstechniken, interkulturelle Kompetenz und Sozialkompetenz. Besondere Berücksichtigung soll hier die gezielte Ausrichtung, Organisation und Ausweitung des General-Studies-Bereichs unter der genannten Perspektive eines forschenden Studierens finden.

Die Säule steht damit in enger Verbindung zu dem übergeordneten Ansatz und Ziel des Qualitätspaktprojektes ForstA: Der Aspekt ‚Forschendes Studieren‘ stärkt die Kompetenz der Studierenden, Absolventinnen und Absolventen, Wissenschaft zu begreifen, Ergebnisse in die Praxis zu transferieren und zur Innovation in allen gesellschaftlichen Bereichen beizutragen. Dabei müssen Studierende, die mit ganz unterschiedlichen Startbedingungen an die Universität kommen, die entsprechenden Voraussetzungen erlangen. Alle Studienangebote sollen daher darauf ausgerichtet sein, dass die Studierenden passend zu ihren individuellen und heterogenen Lernvoraussetzungen Fragestellungen und Ergebnisse aus der Forschung und deren gesellschaftliche und berufspraktische Relevanz aufnehmen und mit ihrem Fach in Verbindung bringen können.

In der Umsetzung bedeutet das: Die Universität Bremen untersucht, strukturiert und reorganisiert ihre Angebote im Bereich General Studies unter der Perspektive forschenden Studierens und einer zunehmenden Heterogenität der Studierenden. Die Angebote werden auf ihre entsprechende Ausrichtung überprüft, neu aufgestellt und ggf. erweitert.

Dazu wird eine fächerübergreifende Studienkommission „General Studies“ unter dem Vorsitz der Konrektorin für Studium und Lehre gegründet, die primär mit den Studiendekan/-innen und Studierenden der verschiedenen Fachbereiche besetzt ist. Die Kommission berät zweimal im Jahr über das aktuelle Angebot und ist für Fragen der Qualitätssicherung verantwortlich. In regelmäßigen Abständen soll das Angebot unter Einbeziehung externer Expert/-innen evaluiert werden. Zur Koordinierung des Gesamtprozesses wird auf zentraler Ebene eine Geschäftsstelle General Studies eingerichtet, die eng mit der Konrektorin für Studium und Lehre zusammenarbeitet.

Weiterhin werden die bestehenden Angebote in den Fachbereichen wie auch die übergreifenden Angebote unter der Perspektive der Ziele des Projektes ForstA bewertet. Die Angebote werden kategorisiert und fachbereichsübergreifend dargestellt. So soll ein ‚Angebotspool‘ entstehen, in den jedes Fach diejenigen Module und Lehrveranstaltungen einstellt, die sowohl für die eigenen als auch für Studierende anderer Fächer als General Studies anerkannt werden. Wesentlich sind auch die zentralen Angebote fachbereichsübergreifender Einheiten (z. B. Studierwerkstatt, Career Center, Gender Studies, Theater der Versammlung, International Office etc.). Studentische Initiativen können – nach einem ‚Qualitätscheck‘ durch die fächerübergreifende Studienkommission – in das Angebot aufgenommen werden.

Lücken im Bereich General Studies werden unter der Perspektive des forschenden Studierens und der Heterogenität systematisch identifiziert. Für die Anerkennung von Projekten des gesellschaftlichen Engagements oder Praktika werden unterstützende Lehrformate entwickelt, die diese Tätigkeiten in einen sinnvollen akademischen Zusammenhang stellen und die Studierenden zu einem forschenden Blick auf gesellschaftliche Praxis herausfordern. Es werden Mittel eingesetzt, um neue und zusätzliche Angebote zu akquirieren. Angebote, die sich in verschiedener Hinsicht bewährt haben und positiv evaluiert wurden, werden dauerhaft übernommen.

Im Fokus der zentralen Angebote soll neben dem jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkt die Frage der flexiblen Nutzung stehen. Die Angebote können z. B. am Wochenende, als Blockseminar oder in den Semesterferien stattfinden oder als

Blended-Learning-Angebote organisiert werden. In dieser Reorganisation spielen die Ergebnisse, Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus der CHE-Befragung – „QUEST“, bezogen auf die Unterschiedlichkeit der Lerntypen, eine besondere Rolle.³

In den lehrerbildenden Bachelorstudiengängen wird im Professionalisierungsbereich ein zusätzliches Schlüsselqualifikationsmodul für Trainings, Workshops und Seminare entwickelt. Studierende können gezielt an der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (z. B. Umgang mit Heterogenität, Führen von Elterngesprächen, Konfliktmanagement, Übernahme der Beratungsfunktion etc.) arbeiten. Die Erfahrungen aus dem Orientierungspraktikum und der Selbsteinschätzung (Fragebogen) sind hierbei relevant.

Zum jetzigen Zeitpunkt lässt sich der Ertrag des Projektes ForstA und der Säule „Profilierung der General Studies – eigenverantwortliches, forschendes Studieren“ nur schwer prognostizieren. Es kann jedoch durchaus als Erfolg gewertet werden, dass in den bisherigen Diskussionen in der Universität das ursprüngliche Ziel des General-Studies-Bereichs neu belebt und wieder in die Wahrnehmung gerückt worden ist: nämlich einen Studienbereich zu schaffen, der das fachwissenschaftliche Studium sinnvoll ergänzt, individuelle Schwerpunktsetzungen im eigenen Lernprozess ermöglicht und vor allem, das ist neu, die anhaltende Kritik an der Studienstrukturreform ernst nimmt.

³ <http://www.dezernat6.uni-bremen.de/index.php3?site=diversity>

Ulrike Helms

Erwerb von Schlüsselkompetenzen und berufsqualifizierenden Kompetenzen während des Studiums. Der Professionalisierungsbereich für Bachelorstudierende als Teil der Studienstruktur der Universität Oldenburg

1. Der strategische Ansatz

An der Universität Oldenburg ist der Erwerb von Schlüsselkompetenzen und berufsqualifizierenden Kompetenzen im Bachelorstudium fest verankert. Neben dem Studium des Faches bzw. der Fächer (Umfang 120 KP¹) sowie der Bachelorarbeit (Umfang 15 KP) sind 45 KP für den Professionalisierungsbereich vorgesehen.

Der Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengang der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ist polyvalent angelegt. So können die Studierenden während ihres Studiums die Entscheidung treffen, ob sie ein schulisches oder ein außerschulisches Berufsziel anstreben. Es wird keine lehramtsorientierte Einschreibung vorgenommen. Grundsätzlich bietet jedes Fach für alle Studierenden einheitliche Basiscurricula (Gesamtumfang 30 KP) an, erst im darauffolgenden Aufbaucurriculum (Gesamtumfang von 30 oder 60 KP) und im Professionalisierungsbereich wird durch die Belegung spezifischer Module und Professionalisierungsprogramme die Entscheidung für das schulische oder außerschulische Berufsziel getroffen.

Während man den Bachelor-Professionalisierungsbereich fakultätsübergreifend organisiert hat, ist Professionalisierung im Masterstudium – mit Ausnahme der Master of Education Studiengänge – jeweils Angelegenheit der einzelnen Fakultäten. Dort können die Angebote im Bereich Schlüsselkompetenzen und berufs-

¹ Kreditpunkte



qualifizierender Kompetenzen stringenter auf die jeweilige Studierendengruppe zugeschnitten werden. Die Fakultäten nutzen diesen Gestaltungsspielraum in unterschiedlicher Art und Weise. So wird in einigen Fakultäten ein weitgehend integrativer Ansatz verfolgt, während andere Fakultäten explizit einen Professionalisierungsbereich für ihre Masterstudierenden ausweisen. Ziel bleibt jedoch, die im Bachelorstudium erreichte Professionalisierung auf einem höheren Niveau fortzusetzen.

Da der Bachelor-Professionalisierungsbereich eine fakultätsübergreifende Organisationsstruktur aufweist, soll im Folgenden näher auf diesen eingegangen werden.

2. Definition des Bachelor-Professionalisierungsbereichs

Der Professionalisierungsbereich soll Qualifikationen vermitteln, die über die Fachkompetenzen und -kenntnisse hinaus für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten relevant sein können. Zentral ist auch der Erwerb der Fähigkeit zur Integration von Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen. Die Tatsache, dass der Zwei-Fächer-Bachelor polyvalent angelegt ist, stellt eine besondere Herausforderung für die Gestaltung des universitätsweiten Bachelor-Professionalisierungsbereichs dar. Unabhängig davon, ob Studierende ein oder zwei Fächer studieren, ob sie das Berufsziel Lehramt oder eine Tätigkeit in Wissenschaft, Wirtschaft oder Gesellschaft anstreben, muss das Angebot geeignet sein, Kompetenzen zu vermitteln, die der überfachlichen Qualifizierung dienen.

Die Universität Oldenburg verfolgt im Bereich des Bachelor-Professionalisierungsbereichs den Ansatz einer individuellen Schwerpunktbildung. So vielfältig die von den Studierenden angestrebten Berufsfelder sind, so vielfältig sind auch die dafür notwendigen Schlüsselkompetenzen und Qualifikationen. Der Professionalisierungsbereich ermöglicht den Studierenden somit über ihr Fachstudium hinaus die Bildung individueller Profile.

Der Professionalisierungsbereich für Bachelorstudierende umfasst insgesamt 45 KP, diese verteilen sich wie folgt:

- Professionalisierende Module im Gesamtumfang von 30 KP
- Praxismodule im Umfang von 15 KP

Da im Bachelorstudium an der Universität Oldenburg sowohl Studierende mit dem Berufsziel Lehramt als auch Studierende mit außerschulischem Berufsziel studieren, sind für beide Berufsfelder unterschiedliche Anlagen zur Prüfungsordnung definiert worden.

3. Professionalisierungsbereich für Studierende mit außerschulischem Berufsziel

Studierende mit außerschulischem Berufsziel können Module im Umfang von 30 KP frei wählen und so eigene Schwerpunkte setzen. Zur Auswahl stehen ein breites Angebot an fachwissenschaftlichen, fachnahen und überfachlichen Modulen und Programmen des Professionalisierungsbereichs sowie die Belegung von weiteren fachwissenschaftlichen Modulen des eigenen Fachs oder anderer Fächer. Der Modulkatalog des Professionalisierungsbereichs umfasst derzeit ca. 160 Module und 23 Programme.² Hierbei werden die Kombinationsmöglichkeiten durch feste Modulgrößen erleichtert. Die für ein Modul zu erwerbenden Kreditpunkte sind durch drei teilbar und unterschreiten in der Regel nicht die Mindestgröße von sechs Kreditpunkten.

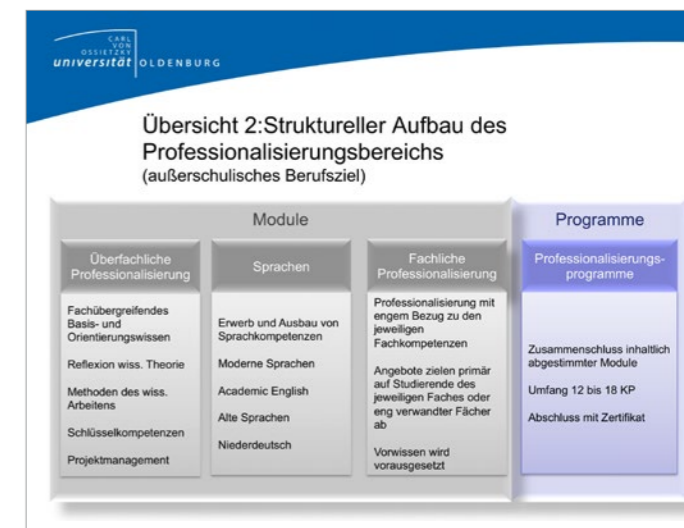
Weiterhin ist es möglich, an einer ausländischen Hochschule absolvierte Lehrveranstaltungen bzw. Module und die zugehörigen Prüfungen im Rahmen des Professionalisierungsbereichs anerkennen zu lassen. Für die einzelnen Fächer besteht die Möglichkeit, den Studierenden Empfehlungen für die Belegung von Modulen (im Gesamtumfang von maximal 12 KP) auszusprechen, die z. B. den Übergang in einen fachwissenschaftlichen Masterstudiengang erleichtern oder spezielle Vertiefungen bieten.

3.1 Struktureller Aufbau des Modulkatalogs des Bachelor-Professionalisierungsbereichs (außerschulisches Berufsziel)

Das gesamte Angebot aller Fächer ist im Bachelor-Professionalisierungsbereich der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg auf drei als Säulen bezeichnete Themenbereiche aufgeteilt, die durch Professionalisierungsprogramme ergänzt werden.

3.1.1 Säulen der Professionalisierung

In der Säule ‚Überfachliche Professionalisierung‘ finden sich Module, die



² Informationen zum Professionalisierungsbereich der Universität Oldenburg finden sich unter folgendem Link: <http://www.uni-oldenburg.de/studium/professionalisierungsbereich/>. Eine Übersicht über die angebotenen Module und Programme findet sich in der Anlage.

fachübergreifendes Basis- und Überblickswissen vermitteln, die der Reflexion von Perspektiven, Methoden, zentralen Inhalten und der Geschichte von Disziplinen dienen oder der Reflexion wissenschaftlicher Theorien zuzuordnen sind. Geistes- und Naturwissenschaften können hier miteinander verbunden werden. Die Module vermitteln Orientierungswissen in einem breiten Spektrum von Disziplinen.

In der Säule ‚Sprachen‘ können die Studierenden fremdsprachliche Kompetenzen erwerben und/oder vertiefen. Inhaltlich wird dieses Modulangebot vom Sprachenzentrum verantwortet, weitere Angebote können aus einzelnen Fächern hinzukommen.

Die Säule ‚Fachliche Professionalisierung‘ umfasst Module, in denen Professionalisierung mit einem engen Bezug zu den jeweiligen Fachkompetenzen erfolgt, die jedoch außerhalb bzw. zusätzlich zu den jeweiligen fachwissenschaftlichen Modulen angeboten werden. Ergänzt wird das Modulangebot durch sogenannte Professionalisierungsprogramme.

3.1.2 Professionalisierungsprogramme für Studierende mit außerschulischem Berufsziel

Seit 2008 bietet die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg für Studierende mit außerschulischem Berufsziel Professionalisierungsprogramme an, die nicht nur die thematische Orientierung im Professionalisierungsbereich erleichtern und eine intensivere Auseinandersetzung mit einem Themengebiet eröffnen, sondern auch die Bildung des individuellen Profils ermöglichen. Professionalisierungsprogramme haben einen Gesamtumfang von mindestens zwölf und in der Regel höchstens 18 Kreditpunkten. Sie bündeln inhaltlich aufeinander abgestimmte Module und dienen dem Erwerb vertiefter Kompetenzen im gewählten Schwerpunkt/Themenfeld.

Bei erfolgreichem Abschluss eines Professionalisierungsprogramms erhalten die Studierenden ein Zertifikat über das absolvierte Programm. Das Zertifikat bietet Studierenden die Möglichkeit, bei Bewerbungsverfahren vertiefte Kenntnisse in einem speziellen Bereich nachzuweisen. Derzeit bietet die Universität Oldenburg 23 Professionalisierungsprogramme für Studierende mit außerschulischem Berufsziel an.

Die nebenstehende Tabelle bildet die Anlage zur Prüfungsordnung mit dem Stand des Jahres 2013 ab. Es werden jedoch kontinuierlich weitere Professionalisierungsprogramme entwickelt. So können beim jährlichen Abgleich der Anlage jeweils neue Programme hinzugefügt bzw. bereits bestehende Programme bearbeitet werden (z. B. durch die Ergänzung von Modulen oder Wahloptionen). Während die Programme für Studierende mit einem außerschulischem Berufsziel flexibel in

ihrer Ausgestaltung sind, gelten für die Professionalisierungsprogramme für Studierende mit dem Berufsziel Lehramt feste Vorgaben.

4. Professionalisierungsbereich für Studierende mit dem Berufsziel Lehramt

Die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen hat traditionell in der Lehrerbildung einen besonders hohen Stellenwert. Zusammen mit der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung soll das Studium die wissenschaftlichen Grundlagen u. a. für die schulische Erziehung, für die Gestaltung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen und für die Erteilung fachbezogener und fächerübergreifender Unterrichts schaffen.

Für Bachelorstudierende mit dem Berufsziel Lehramt berücksichtigt der Professionalisierungsbereich die Verordnung über Masterabschlüsse für Lehramter in Niedersachsen. Hier werden spezielle Professionalisierungsprogramme für die verschiedenen Lehramter vorgehalten, deren erfolgreiches Absolvieren Voraussetzung für den Übergang in den jeweiligen Master of Education-Studiengang ist. In den Modulen dieser Programme werden insbesondere erziehungs- und bildungswissenschaftliche sowie psychologische Kenntnisse vermittelt. Praxismodule ergänzen das Angebot. An der Universität Oldenburg werden Professionalisierungsprogramme für die folgenden schulischen Berufsziele angeboten:

- Lehramt an Grundschulen,
- Lehramt an Haupt- und Realschulen,
- Lehramt an Gymnasien,
- Lehramt an berufsbildenden Schulen,
- Lehramt für Sonderpädagogik.

Sämtliche Professionalisierungsprogramme für das Berufsziel Lehramt haben jeweils einen Gesamtumfang von 30 KP mit einer Wahlfreiheit im Umfang von 6 KP. Hier können gemäß den Vorgaben des Professionalisierungsbereichs für Studierende Professionalisierungs- bzw. Fachmodule gewählt oder im Ausland studierte

Programmteil	Umfang ³
Jüdische Studien	18 KP
Nachhaltigkeit	12/18 KP
Philosophie und Gesellschaft	18 KP
Studium fundamentale	18 KP
Basiswissen Religion	12 KP
Erkennen, Wissen, Begründen	12/18 KP
Wissenschaftliche Methoden und Verfahren	18 KP
Very Large Business Applications	12/18 KP
Ökonomie für Studierende der Niederlandistik und Slavistik	18 KP
Länderkompetenz Niederlande	18 KP
Kultur und Sprache	12 KP
Altgriechisch	12 KP
Alttestamentliches Hebräisch	18 KP
Latein	18 KP
Schlüsselkompetenzen für Studium und Beruf	12/18 KP
Ausbildung zum Forschungstaucher	12 KP
Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften	12/18 KP
Textilien und Nachhaltigkeit	12/18 KP
Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften	12 KP
Schulsozialarbeit	12/18 KP
Musik für Studierende der Informatik	12/18 KP
Medieninformatik für Studierende musisch/künstlerischer Fächer	12/18 KP
Iwrit (Modernes Hebräisch)	12 KP

³ Sind unterschiedliche KP-Zahlen angegeben, können die Studierenden selbst wählen, ob sie das Programm im Umfang von zwölf oder 18 Kreditpunkten belegen. In der Anlage zur Prüfungsordnung werden Pflicht- und Wahlpflichtmodule für unterschiedliche Belegungsvarianten erläutert. Das Zertifikat enthält einen entsprechenden Vermerk über den Gesamtumfang.

Module anerkannt werden. Eine Ausnahme bildet das Professionalisierungsprogramm für das Lehramt an berufsbildenden Schulen: Hier ist keine Wahloption aus dem Professionalisierungsbereich für Studierende mit außerschulischem Berufsziel vorgesehen.

Das erfolgreiche Absolvieren der im Professionalisierungsbereich vorgehaltenen Lehramts-Professionalisierungsprogramme ist essenziell für einen Übergang in den entsprechenden Master of Education-Studiengang, der Übergang in einen Fach-Masterstudiengang ist jedoch ebenso möglich.

5. Praxismodule

Im Bachelor-Professionalisierungsbereich entfallen 15 Kreditpunkte auf den Bereich Praxismodule. Die Regelungen dazu sind in der Praktikumsordnung für die Fach-

und Zwei-Fächer-Bachelorstudiengänge festgelegt. Zusätzlich werden hier auch lehramts- sowie fachspezifische Ausführungsbestimmungen definiert. In der Abbildung wird gezeigt, welche Belegungsvarianten von Praxismodulen möglich sind.

Jedes Praxismodul enthält eine vorbereitende Lehrveranstaltung von 3 KP und – je nach Gesamtumfang des Moduls – einen Praktikumsanteil im Umfang von 3 bis 12 KP. Für Studierende mit dem Berufsziel Lehramt ist die Variante I verpflichtend vorgeschrieben, da hier die Regelungen der Verordnung über Masterabschlüsse

für Lehramter in Niedersachsen bindend sind. Studierende mit außerschulischem Berufsziel können zwischen den Varianten II, III und IV wählen.

6. Organisatorische Aufstellung des Bachelor-Professionalisierungsbereichs

Mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Strukturen wurde im Jahr 2004 der Bachelor-Professionalisierungsbereich eingeführt. Zunächst existierten fachspezifische Prüfungsordnungen für die Fach-Bachelor-Studiengänge neben der Prüfungsordnung für den Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengang. Im Jahr 2007 wurden die Prüfungsordnungen für die Fach-Bachelor-Studiengänge mit der

für den Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengang unter der oben benannten Struktur zusammengeführt. Alle Fakultäten bzw. Fächer tragen zum Modulangebot des Bachelor-Professionalisierungsbereichs bei. Die Prüfungsordnung wird von der Fakultätsübergreifenden Studienkommission verantwortet.

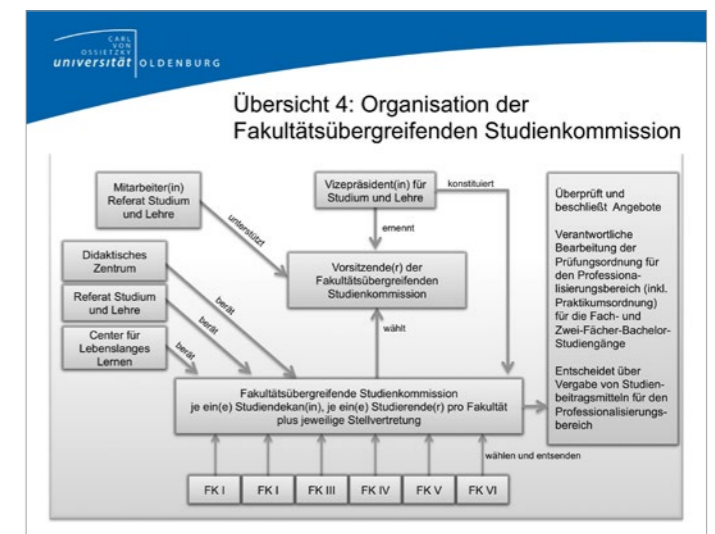
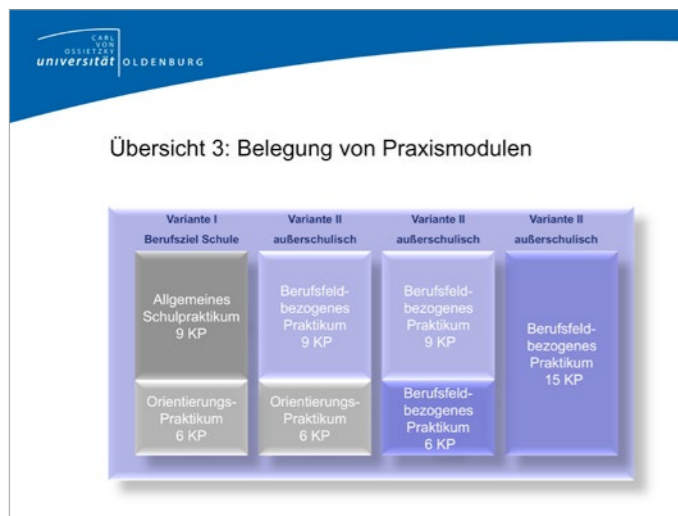
6.1 Finanzierung von Angeboten im Professionalisierungsbereich

Für das Angebot von Modulen und Programmen im Professionalisierungsbereich sind die Fakultäten verantwortlich. Hierzu gibt es verschiedene finanzielle Anreize: Zum einen nutzt die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg sowohl für die Verteilung der Studienbeitragsmittel als auch für die interne leistungsorientierte Mittelverteilung ein Modell, das Mittel auf Basis von im einzelnen Fach erworbenen Kreditpunkten zuweist. Dies bedeutet, dass das Angebot attraktiver Professionalisierungsmodule und -programme eine Wirkung auf den Rückfluss von Mitteln hat. Zum anderen wird der Professionalisierungsbereich jährlich aus Studienbeitragsmitteln mit einer Summe von 150000 Euro gefördert. Diese Mittel werden v. a. für die Anschubfinanzierung von Modulen und Programmen im Professionalisierungsbereich verwendet. Über die Förderung entscheidet die Fakultätsübergreifende Studienkommission.

6.2 Administrative Organisation

Zur Schaffung von Organisationsstrukturen, die dauerhaft zu einer Verbesserung der Qualität und Übersichtlichkeit des universitätsweiten Professionalisierungsbereichs führen, wurde 2008 an der Universität Oldenburg die Fakultätsübergreifende Studienkommission gem. § 45 des Niedersächsischen Hochschulgesetzes eingerichtet, die sich aus den sechs Studiendekaninnen und Studiendekanen der Fakultäten sowie sechs studentischen Mitgliedern (jeweils eines aus jeder Fakultät) zusammensetzt. Die Kommission wird von einer gewählten Studiendekanin oder einem gewählten Studiendekan geleitet.

Die Fakultätsübergreifende Studienkommission begleitet das Prozedere zur Einführung neuer Module für den Professionalisierungsbereich. Sie überprüft, ob neue Module im Einklang mit den Grundideen des Professionalisierungsbereichs stehen und geeignet sind, die gewünschten Kompetenzen zu vermitteln.



Die Kommission wird seit 2009 von einer Mitarbeiterin aus dem Referat Studium und Lehre unterstützt, die sowohl Administrations- als auch Koordinationsaufgaben übernimmt.

Zurzeit wirken drei Personen als beratende Mitglieder ohne Stimmrecht in der Fakultätsübergreifenden Studienkommission mit – eine aus dem Didaktischen Zentrum, eine aus dem Referat Studium und Lehre des Präsidiums sowie eine aus dem Center für lebenslanges Lernen. Diese beraten die Kommission in Fragen von Studienstruktur, Lehramtsausbildung (Didaktisches Zentrum) sowie Weiterbildung und lebenslanges Lernen (Center für lebenslanges Lernen). Entscheidungen, die die Lehramtsausbildung betreffen, werden in enger Abstimmung mit dem Rat des Didaktischen Zentrums getroffen.

Modulangebot für Studierende mit außerschulischem Berufsziel																																																																																																																																																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Säule I Überfachliche Professionalisierung</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>PB 1 Natur, Technik und Gesellschaft</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 2 Ästhetische Bildung</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 3 Hermeneutik und Handlungsorientierung</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 4 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache I (Schwerpunkt Sprache)</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 5 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache II (Schwerpunkt Kultur)</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 10 Philosophie: Argumentation</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 11 Probleme der Praktischen Philosophie</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 17 Chemie und Gesellschaft</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 18 Mathematik: Geschichte der Mathematik</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 19 Gesellschaftliche Aspekte der Mathematik</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 20 Mathematik: Genderforschung</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 22 Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 29 Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 32 Umfrageforschung</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 36 Logik</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 38 Management und Auswertung umfangreicher und komplexer Datensätze</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 39 Genderkompetenzen in Theorie und Praxis</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 40 Wissenstransfer</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 41 Managing Diversity</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 46 Unternehmensplanspiel: Management einer virtuellen Versicherung</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 49 Hören – Lernen – Inklusion</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 54a Selbstorganisiertes Studienprojekt</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 54b Selbstorganisiertes Studienprojekt</td><td>9 KP</td></tr> <tr><td>PB 54c Selbstorganisiertes Studienprojekt</td><td>12 KP</td></tr> <tr><td>PB 58 Einführung in den Wissenschaftsjournalismus</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 60 Statistik I</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 61 Statistik II</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 63 Empirische Forschungsmethoden</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 64 Gründungsmanagement – Eine Einführung für Nicht-Wirtschaftswissenschaftler</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 73 Ökologie</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 79 Musikalische Grundkompetenzen im Grund- und Förderschulbereich</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 80 Philosophie und Gesellschaft A</td><td>12 KP</td></tr> <tr><td>PB 81 Philosophie und Gesellschaft B</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 82 Programmierkurs</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 85 Soft Skills</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 86 Informatik und Gesellschaft</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 88 Einführung in die Informatik für Naturwissenschaften</td><td>6 KP</td></tr> </tbody> </table>	Säule I Überfachliche Professionalisierung		PB 1 Natur, Technik und Gesellschaft	6 KP	PB 2 Ästhetische Bildung	6 KP	PB 3 Hermeneutik und Handlungsorientierung	6 KP	PB 4 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache I (Schwerpunkt Sprache)	6 KP	PB 5 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache II (Schwerpunkt Kultur)	6 KP	PB 10 Philosophie: Argumentation	6 KP	PB 11 Probleme der Praktischen Philosophie	6 KP	PB 17 Chemie und Gesellschaft	6 KP	PB 18 Mathematik: Geschichte der Mathematik	6 KP	PB 19 Gesellschaftliche Aspekte der Mathematik	6 KP	PB 20 Mathematik: Genderforschung	6 KP	PB 22 Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie	6 KP	PB 29 Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung	6 KP	PB 32 Umfrageforschung	6 KP	PB 36 Logik	6 KP	PB 38 Management und Auswertung umfangreicher und komplexer Datensätze	6 KP	PB 39 Genderkompetenzen in Theorie und Praxis	6 KP	PB 40 Wissenstransfer	6 KP	PB 41 Managing Diversity	6 KP	PB 46 Unternehmensplanspiel: Management einer virtuellen Versicherung	6 KP	PB 49 Hören – Lernen – Inklusion	6 KP	PB 54a Selbstorganisiertes Studienprojekt	6 KP	PB 54b Selbstorganisiertes Studienprojekt	9 KP	PB 54c Selbstorganisiertes Studienprojekt	12 KP	PB 58 Einführung in den Wissenschaftsjournalismus	6 KP	PB 60 Statistik I	6 KP	PB 61 Statistik II	6 KP	PB 63 Empirische Forschungsmethoden	6 KP	PB 64 Gründungsmanagement – Eine Einführung für Nicht-Wirtschaftswissenschaftler	6 KP	PB 73 Ökologie	6 KP	PB 79 Musikalische Grundkompetenzen im Grund- und Förderschulbereich	6 KP	PB 80 Philosophie und Gesellschaft A	12 KP	PB 81 Philosophie und Gesellschaft B	6 KP	PB 82 Programmierkurs	6 KP	PB 85 Soft Skills	6 KP	PB 86 Informatik und Gesellschaft	6 KP	PB 88 Einführung in die Informatik für Naturwissenschaften	6 KP	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Säule I Überfachliche Professionalisierung</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>PB 108 Praxisfelder für Kulturwissenschaften</td><td>15 KP</td></tr> <tr><td>PB 121 Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 122 Ausgewählte Schwerpunkte zum Thema Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 125 Wirtschaft und Nachhaltigkeit</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 126 Mathematisches Grundlagenwissen in den Naturwissenschaften</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 129 Transdisziplinäres Modul Kunst und Naturwissenschaft</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 130 Wirtschafts- und Umweltverwaltungsrecht</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 132 Einführung in die Nachhaltigkeit</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 191 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft I</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 194 Textilien und Nachhaltigkeit: Mode – Medien – Marketing</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 198 Wirtschaftsinformatik II: Informationsmanagement</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 199 Business Intelligence</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 200 Customizing</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 209 Kommunizieren in Studium und Beruf</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 210 Profil erkennen und stärken</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 211 Organisieren, kooperieren und führen</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 213 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft II</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 217 Energie interdisziplinär</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 220a Journalistisches Schreiben für Fortgeschrittene</td><td>15 KP</td></tr> <tr><td>PB 220b Journalistisches Schreiben für Fortgeschrittene</td><td>15 KP</td></tr> <tr><td>PB 221 Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur und Sozialwissenschaften I: Einführung</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 222 Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur und Sozialwissenschaften II: Ausgewählte Schwerpunkte</td><td>6 KP</td></tr> </tbody> </table>	Säule I Überfachliche Professionalisierung		PB 108 Praxisfelder für Kulturwissenschaften	15 KP	PB 121 Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften	6 KP	PB 122 Ausgewählte Schwerpunkte zum Thema Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften	6 KP	PB 125 Wirtschaft und Nachhaltigkeit	6 KP	PB 126 Mathematisches Grundlagenwissen in den Naturwissenschaften	6 KP	PB 129 Transdisziplinäres Modul Kunst und Naturwissenschaft	6 KP	PB 130 Wirtschafts- und Umweltverwaltungsrecht	6 KP	PB 132 Einführung in die Nachhaltigkeit	6 KP	PB 191 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft I	6 KP	PB 194 Textilien und Nachhaltigkeit: Mode – Medien – Marketing	6 KP	PB 198 Wirtschaftsinformatik II: Informationsmanagement	6 KP	PB 199 Business Intelligence	6 KP	PB 200 Customizing	6 KP	PB 209 Kommunizieren in Studium und Beruf	6 KP	PB 210 Profil erkennen und stärken	6 KP	PB 211 Organisieren, kooperieren und führen	6 KP	PB 213 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft II	6 KP	PB 217 Energie interdisziplinär	6 KP	PB 220a Journalistisches Schreiben für Fortgeschrittene	15 KP	PB 220b Journalistisches Schreiben für Fortgeschrittene	15 KP	PB 221 Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur und Sozialwissenschaften I: Einführung	6 KP	PB 222 Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur und Sozialwissenschaften II: Ausgewählte Schwerpunkte	6 KP	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Säule II Sprachen</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>PB 118 Alttestamentliches Hebräisch II</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 119 Alttestamentliches Hebräisch III</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 197 Cicero-Lektüre</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 204 Einführung in die griechische Sprache</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 205 Griechischer Lektüre Kurs</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 206 Einführung in die lateinische Sprache I</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 207 Einführung in die lateinische Sprache II</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 208 Caesar-Lektüre</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 218 Neutestamentliches Griechisch I</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 219 Neutestamentliches Griechisch II</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 232 Academic English</td><td>6 KP</td></tr> <tr><td>PB 247 Iwrit (Modernes Hebräisch) II</td><td>6 KP</td></tr> </tbody> </table> <p>Angebote des Sprachenzentrums</p> <p>Basismodule (6 KP): Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Kroatisch/Serbisch/Bosnisch, Niederländisch, Norwegisch, Polnisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch, Ukrainisch, Türkisch</p> <p>Aufbaumodule (6 KP): Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Polnisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch, Türkisch</p> <p>Vertiefungsmodule (6 KP): Englisch, Französisch, Polnisch, Spanisch</p> <p>Außerdem bietet das Sprachenzentrum Kurse in anderen Sprachen im Basis-, Aufbau- und/oder Vertiefungsmodul an, diese sind jeweils im aktuellen Angebot des Sprachenzentrums zu finden.</p>	Säule II Sprachen		PB 118 Alttestamentliches Hebräisch II	6 KP	PB 119 Alttestamentliches Hebräisch III	6 KP	PB 197 Cicero-Lektüre	6 KP	PB 204 Einführung in die griechische Sprache	6 KP	PB 205 Griechischer Lektüre Kurs	6 KP	PB 206 Einführung in die lateinische Sprache I	6 KP	PB 207 Einführung in die lateinische Sprache II	6 KP	PB 208 Caesar-Lektüre	6 KP	PB 218 Neutestamentliches Griechisch I	6 KP	PB 219 Neutestamentliches Griechisch II	6 KP	PB 232 Academic English	6 KP	PB 247 Iwrit (Modernes Hebräisch) II	6 KP
Säule I Überfachliche Professionalisierung																																																																																																																																																						
PB 1 Natur, Technik und Gesellschaft	6 KP																																																																																																																																																					
PB 2 Ästhetische Bildung	6 KP																																																																																																																																																					
PB 3 Hermeneutik und Handlungsorientierung	6 KP																																																																																																																																																					
PB 4 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache I (Schwerpunkt Sprache)	6 KP																																																																																																																																																					
PB 5 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache II (Schwerpunkt Kultur)	6 KP																																																																																																																																																					
PB 10 Philosophie: Argumentation	6 KP																																																																																																																																																					
PB 11 Probleme der Praktischen Philosophie	6 KP																																																																																																																																																					
PB 17 Chemie und Gesellschaft	6 KP																																																																																																																																																					
PB 18 Mathematik: Geschichte der Mathematik	6 KP																																																																																																																																																					
PB 19 Gesellschaftliche Aspekte der Mathematik	6 KP																																																																																																																																																					
PB 20 Mathematik: Genderforschung	6 KP																																																																																																																																																					
PB 22 Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie	6 KP																																																																																																																																																					
PB 29 Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung	6 KP																																																																																																																																																					
PB 32 Umfrageforschung	6 KP																																																																																																																																																					
PB 36 Logik	6 KP																																																																																																																																																					
PB 38 Management und Auswertung umfangreicher und komplexer Datensätze	6 KP																																																																																																																																																					
PB 39 Genderkompetenzen in Theorie und Praxis	6 KP																																																																																																																																																					
PB 40 Wissenstransfer	6 KP																																																																																																																																																					
PB 41 Managing Diversity	6 KP																																																																																																																																																					
PB 46 Unternehmensplanspiel: Management einer virtuellen Versicherung	6 KP																																																																																																																																																					
PB 49 Hören – Lernen – Inklusion	6 KP																																																																																																																																																					
PB 54a Selbstorganisiertes Studienprojekt	6 KP																																																																																																																																																					
PB 54b Selbstorganisiertes Studienprojekt	9 KP																																																																																																																																																					
PB 54c Selbstorganisiertes Studienprojekt	12 KP																																																																																																																																																					
PB 58 Einführung in den Wissenschaftsjournalismus	6 KP																																																																																																																																																					
PB 60 Statistik I	6 KP																																																																																																																																																					
PB 61 Statistik II	6 KP																																																																																																																																																					
PB 63 Empirische Forschungsmethoden	6 KP																																																																																																																																																					
PB 64 Gründungsmanagement – Eine Einführung für Nicht-Wirtschaftswissenschaftler	6 KP																																																																																																																																																					
PB 73 Ökologie	6 KP																																																																																																																																																					
PB 79 Musikalische Grundkompetenzen im Grund- und Förderschulbereich	6 KP																																																																																																																																																					
PB 80 Philosophie und Gesellschaft A	12 KP																																																																																																																																																					
PB 81 Philosophie und Gesellschaft B	6 KP																																																																																																																																																					
PB 82 Programmierkurs	6 KP																																																																																																																																																					
PB 85 Soft Skills	6 KP																																																																																																																																																					
PB 86 Informatik und Gesellschaft	6 KP																																																																																																																																																					
PB 88 Einführung in die Informatik für Naturwissenschaften	6 KP																																																																																																																																																					
Säule I Überfachliche Professionalisierung																																																																																																																																																						
PB 108 Praxisfelder für Kulturwissenschaften	15 KP																																																																																																																																																					
PB 121 Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften	6 KP																																																																																																																																																					
PB 122 Ausgewählte Schwerpunkte zum Thema Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften	6 KP																																																																																																																																																					
PB 125 Wirtschaft und Nachhaltigkeit	6 KP																																																																																																																																																					
PB 126 Mathematisches Grundlagenwissen in den Naturwissenschaften	6 KP																																																																																																																																																					
PB 129 Transdisziplinäres Modul Kunst und Naturwissenschaft	6 KP																																																																																																																																																					
PB 130 Wirtschafts- und Umweltverwaltungsrecht	6 KP																																																																																																																																																					
PB 132 Einführung in die Nachhaltigkeit	6 KP																																																																																																																																																					
PB 191 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft I	6 KP																																																																																																																																																					
PB 194 Textilien und Nachhaltigkeit: Mode – Medien – Marketing	6 KP																																																																																																																																																					
PB 198 Wirtschaftsinformatik II: Informationsmanagement	6 KP																																																																																																																																																					
PB 199 Business Intelligence	6 KP																																																																																																																																																					
PB 200 Customizing	6 KP																																																																																																																																																					
PB 209 Kommunizieren in Studium und Beruf	6 KP																																																																																																																																																					
PB 210 Profil erkennen und stärken	6 KP																																																																																																																																																					
PB 211 Organisieren, kooperieren und führen	6 KP																																																																																																																																																					
PB 213 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft II	6 KP																																																																																																																																																					
PB 217 Energie interdisziplinär	6 KP																																																																																																																																																					
PB 220a Journalistisches Schreiben für Fortgeschrittene	15 KP																																																																																																																																																					
PB 220b Journalistisches Schreiben für Fortgeschrittene	15 KP																																																																																																																																																					
PB 221 Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur und Sozialwissenschaften I: Einführung	6 KP																																																																																																																																																					
PB 222 Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur und Sozialwissenschaften II: Ausgewählte Schwerpunkte	6 KP																																																																																																																																																					
Säule II Sprachen																																																																																																																																																						
PB 118 Alttestamentliches Hebräisch II	6 KP																																																																																																																																																					
PB 119 Alttestamentliches Hebräisch III	6 KP																																																																																																																																																					
PB 197 Cicero-Lektüre	6 KP																																																																																																																																																					
PB 204 Einführung in die griechische Sprache	6 KP																																																																																																																																																					
PB 205 Griechischer Lektüre Kurs	6 KP																																																																																																																																																					
PB 206 Einführung in die lateinische Sprache I	6 KP																																																																																																																																																					
PB 207 Einführung in die lateinische Sprache II	6 KP																																																																																																																																																					
PB 208 Caesar-Lektüre	6 KP																																																																																																																																																					
PB 218 Neutestamentliches Griechisch I	6 KP																																																																																																																																																					
PB 219 Neutestamentliches Griechisch II	6 KP																																																																																																																																																					
PB 232 Academic English	6 KP																																																																																																																																																					
PB 247 Iwrit (Modernes Hebräisch) II	6 KP																																																																																																																																																					
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Säule III Fachliche Professionalisierung</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">Folgende Fächer bieten im Rahmen der fachlichen Professionalisierung Module an:</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Anglistik, Betriebswirtschaftslehre mit jur. Schwerpunkt, Biologie, Chemie, Engineering Physics, Evangelische Theologie und Religionspädagogik, Geschichte, Informatik, Materielle Kultur, Textil, Mathematik, Musik, Niederlandistik, Physik, Slavistik, Umweltwissenschaften, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftswissenschaften</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Die entsprechenden Module können Sie der Anlage 3a, der Prüfungsordnung für den Professionalisierungsbereich für Studierende mit außerschulischem Berufsziel, entnehmen. Diese steht auf den Seiten des Prüfungsamtes zum Download für Sie bereit:</td> </tr> <tr> <td colspan="2">http://www.uni-oldenburg.de/studium/pruefungen/</td> </tr> </tbody> </table>			Säule III Fachliche Professionalisierung		Folgende Fächer bieten im Rahmen der fachlichen Professionalisierung Module an:		Anglistik, Betriebswirtschaftslehre mit jur. Schwerpunkt, Biologie, Chemie, Engineering Physics, Evangelische Theologie und Religionspädagogik, Geschichte, Informatik, Materielle Kultur, Textil, Mathematik, Musik, Niederlandistik, Physik, Slavistik, Umweltwissenschaften, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftswissenschaften		Die entsprechenden Module können Sie der Anlage 3a, der Prüfungsordnung für den Professionalisierungsbereich für Studierende mit außerschulischem Berufsziel, entnehmen. Diese steht auf den Seiten des Prüfungsamtes zum Download für Sie bereit:		http://www.uni-oldenburg.de/studium/pruefungen/																																																																																																																																											
Säule III Fachliche Professionalisierung																																																																																																																																																						
Folgende Fächer bieten im Rahmen der fachlichen Professionalisierung Module an:																																																																																																																																																						
Anglistik, Betriebswirtschaftslehre mit jur. Schwerpunkt, Biologie, Chemie, Engineering Physics, Evangelische Theologie und Religionspädagogik, Geschichte, Informatik, Materielle Kultur, Textil, Mathematik, Musik, Niederlandistik, Physik, Slavistik, Umweltwissenschaften, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftswissenschaften																																																																																																																																																						
Die entsprechenden Module können Sie der Anlage 3a, der Prüfungsordnung für den Professionalisierungsbereich für Studierende mit außerschulischem Berufsziel, entnehmen. Diese steht auf den Seiten des Prüfungsamtes zum Download für Sie bereit:																																																																																																																																																						
http://www.uni-oldenburg.de/studium/pruefungen/																																																																																																																																																						
<p align="center">Professionalisierungsprogramme für Studierende mit außerschulischem Berufsziel</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td> Jüdische Studien (18 KP) PB 116 Iwrit (Modernes Hebräisch) PB 117 Alttestamentliches Hebräisch I PB 183 Religion und Geschichte des Judentums PB 184 Jüdische Kultur und Europäische Moderne </td> <td> Nachhaltigkeit (12 / 18 KP) PB 132 Einführung in die Nachhaltigkeit PB 194 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft I PB 194 Textilien und Nachhaltigkeit: Mode – Medien – Marketing PB 213 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft II </td> <td> Textilien und Nachhaltigkeit (12 / 18 KP) PB 73 Ökologie PB 90 Projekt Textilkologie, Verbraucherschutz und Nachhaltigkeit PB 132 Einführung in die Nachhaltigkeit PB 194 Textilien und Nachhaltigkeit: Mode – Medien – Marketing </td> </tr> <tr> <td> Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften (12 KP) PB 221 Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften I: Einführung PB 222 Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften II: Ausgewählte Schwerpunkte </td> <td> Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften (12 / 18 KP) PB 121 Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften PB 122 Ausgewählte Schwerpunkte zum Thema Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften PB 125 Nachhaltigkeit und Wirtschaft </td> <td> Ökonomie für Studierende der Niederlandistik und Slavistik (18 KP) PB 201 Einführung in die VWL PB 202 International Economics PB 203 Makroökonomische Theorie </td> </tr> <tr> <td> Philosophie und Gesellschaft (18 KP) PB 80 Philosophie und Gesellschaft A PB 81 Philosophie und Gesellschaft B </td> <td> Kultur und Sprache (12 KP) PB 4 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache I (Schwerpunkt Sprache) PB 5 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache II (Schwerpunkt Kultur) </td> <td> Iwrit (Modernes Hebräisch) (12 KP) PB 116 Iwrit (Modernes Hebräisch) I PB 247 Iwrit (Modernes Hebräisch) II </td> </tr> <tr> <td> Studium fundamentale (18 KP) PB 1 Natur, Technik, Gesellschaft PB 2 Ästhetische Bildung PB 3 Hermeneutik und Handlungsorientierung </td> <td> Erkennen, Wissen und Begründen (12 / 18 KP) PB 10 Argumentation PB 22 Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie PB 36 Logik </td> <td> Very Large Business Applications (12 / 18 KP) PB 198 Wirtschaftsinformatik II: Informationsmanagement PB 199 Business Intelligence PB 200 Customizing </td> </tr> <tr> <td> Basiswissen Religion (12 KP) PB 188 Religion / Ethik im Diskurs PB 189 Praxisfelder in Religion und Ethik </td> <td> Ausbildung zum Forschungstaucher (12 KP) PB 186 Ausbildung zum Forschungstaucher I PB 187 Ausbildung zum Forschungstaucher II </td> <td> Altgriechisch (12 KP) PB 204 Einführung in die Griechische Sprache PB 205 Griechischer Lektürekurs </td> </tr> <tr> <td> Wissenschaftliche Methoden und Verfahren (18 KP) PB 29 Einführung in die Methoden der empirischen Datenanalyse PB 60 Statistik I PB 61 Statistik II </td> <td> Alttestamentliches Hebräisch (18 KP) PB 117 Alttestamentliches Hebräisch I PB 118 Alttestamentliches Hebräisch II PB 119 Alttestamentliches Hebräisch III </td> <td> Latein (18 KP) PB 206 Einführung in die lateinische Sprache I PB 207 Einführung in die lateinische Sprache II PB 208 Caesar-Lektüre </td> </tr> <tr> <td> Überfachliche Handlungskompetenzen (12 / 18 KP) PB 209 Kommunizieren im Beruf PB 210 Profil erkennen und stärken PB 211 Organisieren, kooperieren und führen </td> <td> Schulsozialarbeit (12 / 18 KP) PB 238 Einführung in die Schulsozialarbeit PB 239 Das Praxisprofil der Schulsozialarbeit PB 240 Aktuelle Forschungsfragen der Schulsozialarbeit </td> <td> Länderkompetenz Niederlande (18 KP) PB 59 Niederländische Literaturwissenschaft und Vermittlung PB 101 Basismodul Niederländisch I PB 102 Basismodul Niederländisch II </td> </tr> <tr> <td> Musik für Studierende der Informatik (12 / 18 KP) PB 242 Musiktheorie für Studierende der Informatik PB 243 Medienmusik für Studierende der Informatik PB 244 Musikwissenschaft für Studierende der Informatik </td> <td> Medieninformatik für Studierende künstlerisch/musischer Fächer (12/18 KP) PB 82 Programmierkurs PB 85 Medienverarbeitung PB 245 Interaktive Systeme </td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Jüdische Studien (18 KP) PB 116 Iwrit (Modernes Hebräisch) PB 117 Alttestamentliches Hebräisch I PB 183 Religion und Geschichte des Judentums PB 184 Jüdische Kultur und Europäische Moderne	Nachhaltigkeit (12 / 18 KP) PB 132 Einführung in die Nachhaltigkeit PB 194 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft I PB 194 Textilien und Nachhaltigkeit: Mode – Medien – Marketing PB 213 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft II	Textilien und Nachhaltigkeit (12 / 18 KP) PB 73 Ökologie PB 90 Projekt Textilkologie, Verbraucherschutz und Nachhaltigkeit PB 132 Einführung in die Nachhaltigkeit PB 194 Textilien und Nachhaltigkeit: Mode – Medien – Marketing	Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften (12 KP) PB 221 Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften I: Einführung PB 222 Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften II: Ausgewählte Schwerpunkte	Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften (12 / 18 KP) PB 121 Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften PB 122 Ausgewählte Schwerpunkte zum Thema Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften PB 125 Nachhaltigkeit und Wirtschaft	Ökonomie für Studierende der Niederlandistik und Slavistik (18 KP) PB 201 Einführung in die VWL PB 202 International Economics PB 203 Makroökonomische Theorie	Philosophie und Gesellschaft (18 KP) PB 80 Philosophie und Gesellschaft A PB 81 Philosophie und Gesellschaft B	Kultur und Sprache (12 KP) PB 4 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache I (Schwerpunkt Sprache) PB 5 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache II (Schwerpunkt Kultur)	Iwrit (Modernes Hebräisch) (12 KP) PB 116 Iwrit (Modernes Hebräisch) I PB 247 Iwrit (Modernes Hebräisch) II	Studium fundamentale (18 KP) PB 1 Natur, Technik, Gesellschaft PB 2 Ästhetische Bildung PB 3 Hermeneutik und Handlungsorientierung	Erkennen, Wissen und Begründen (12 / 18 KP) PB 10 Argumentation PB 22 Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie PB 36 Logik	Very Large Business Applications (12 / 18 KP) PB 198 Wirtschaftsinformatik II: Informationsmanagement PB 199 Business Intelligence PB 200 Customizing	Basiswissen Religion (12 KP) PB 188 Religion / Ethik im Diskurs PB 189 Praxisfelder in Religion und Ethik	Ausbildung zum Forschungstaucher (12 KP) PB 186 Ausbildung zum Forschungstaucher I PB 187 Ausbildung zum Forschungstaucher II	Altgriechisch (12 KP) PB 204 Einführung in die Griechische Sprache PB 205 Griechischer Lektürekurs	Wissenschaftliche Methoden und Verfahren (18 KP) PB 29 Einführung in die Methoden der empirischen Datenanalyse PB 60 Statistik I PB 61 Statistik II	Alttestamentliches Hebräisch (18 KP) PB 117 Alttestamentliches Hebräisch I PB 118 Alttestamentliches Hebräisch II PB 119 Alttestamentliches Hebräisch III	Latein (18 KP) PB 206 Einführung in die lateinische Sprache I PB 207 Einführung in die lateinische Sprache II PB 208 Caesar-Lektüre	Überfachliche Handlungskompetenzen (12 / 18 KP) PB 209 Kommunizieren im Beruf PB 210 Profil erkennen und stärken PB 211 Organisieren, kooperieren und führen	Schulsozialarbeit (12 / 18 KP) PB 238 Einführung in die Schulsozialarbeit PB 239 Das Praxisprofil der Schulsozialarbeit PB 240 Aktuelle Forschungsfragen der Schulsozialarbeit	Länderkompetenz Niederlande (18 KP) PB 59 Niederländische Literaturwissenschaft und Vermittlung PB 101 Basismodul Niederländisch I PB 102 Basismodul Niederländisch II	Musik für Studierende der Informatik (12 / 18 KP) PB 242 Musiktheorie für Studierende der Informatik PB 243 Medienmusik für Studierende der Informatik PB 244 Musikwissenschaft für Studierende der Informatik	Medieninformatik für Studierende künstlerisch/musischer Fächer (12/18 KP) PB 82 Programmierkurs PB 85 Medienverarbeitung PB 245 Interaktive Systeme																																																																																																																													
Jüdische Studien (18 KP) PB 116 Iwrit (Modernes Hebräisch) PB 117 Alttestamentliches Hebräisch I PB 183 Religion und Geschichte des Judentums PB 184 Jüdische Kultur und Europäische Moderne	Nachhaltigkeit (12 / 18 KP) PB 132 Einführung in die Nachhaltigkeit PB 194 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft I PB 194 Textilien und Nachhaltigkeit: Mode – Medien – Marketing PB 213 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft II	Textilien und Nachhaltigkeit (12 / 18 KP) PB 73 Ökologie PB 90 Projekt Textilkologie, Verbraucherschutz und Nachhaltigkeit PB 132 Einführung in die Nachhaltigkeit PB 194 Textilien und Nachhaltigkeit: Mode – Medien – Marketing																																																																																																																																																				
Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften (12 KP) PB 221 Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften I: Einführung PB 222 Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften II: Ausgewählte Schwerpunkte	Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften (12 / 18 KP) PB 121 Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften PB 122 Ausgewählte Schwerpunkte zum Thema Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften PB 125 Nachhaltigkeit und Wirtschaft	Ökonomie für Studierende der Niederlandistik und Slavistik (18 KP) PB 201 Einführung in die VWL PB 202 International Economics PB 203 Makroökonomische Theorie																																																																																																																																																				
Philosophie und Gesellschaft (18 KP) PB 80 Philosophie und Gesellschaft A PB 81 Philosophie und Gesellschaft B	Kultur und Sprache (12 KP) PB 4 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache I (Schwerpunkt Sprache) PB 5 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache II (Schwerpunkt Kultur)	Iwrit (Modernes Hebräisch) (12 KP) PB 116 Iwrit (Modernes Hebräisch) I PB 247 Iwrit (Modernes Hebräisch) II																																																																																																																																																				
Studium fundamentale (18 KP) PB 1 Natur, Technik, Gesellschaft PB 2 Ästhetische Bildung PB 3 Hermeneutik und Handlungsorientierung	Erkennen, Wissen und Begründen (12 / 18 KP) PB 10 Argumentation PB 22 Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie PB 36 Logik	Very Large Business Applications (12 / 18 KP) PB 198 Wirtschaftsinformatik II: Informationsmanagement PB 199 Business Intelligence PB 200 Customizing																																																																																																																																																				
Basiswissen Religion (12 KP) PB 188 Religion / Ethik im Diskurs PB 189 Praxisfelder in Religion und Ethik	Ausbildung zum Forschungstaucher (12 KP) PB 186 Ausbildung zum Forschungstaucher I PB 187 Ausbildung zum Forschungstaucher II	Altgriechisch (12 KP) PB 204 Einführung in die Griechische Sprache PB 205 Griechischer Lektürekurs																																																																																																																																																				
Wissenschaftliche Methoden und Verfahren (18 KP) PB 29 Einführung in die Methoden der empirischen Datenanalyse PB 60 Statistik I PB 61 Statistik II	Alttestamentliches Hebräisch (18 KP) PB 117 Alttestamentliches Hebräisch I PB 118 Alttestamentliches Hebräisch II PB 119 Alttestamentliches Hebräisch III	Latein (18 KP) PB 206 Einführung in die lateinische Sprache I PB 207 Einführung in die lateinische Sprache II PB 208 Caesar-Lektüre																																																																																																																																																				
Überfachliche Handlungskompetenzen (12 / 18 KP) PB 209 Kommunizieren im Beruf PB 210 Profil erkennen und stärken PB 211 Organisieren, kooperieren und führen	Schulsozialarbeit (12 / 18 KP) PB 238 Einführung in die Schulsozialarbeit PB 239 Das Praxisprofil der Schulsozialarbeit PB 240 Aktuelle Forschungsfragen der Schulsozialarbeit	Länderkompetenz Niederlande (18 KP) PB 59 Niederländische Literaturwissenschaft und Vermittlung PB 101 Basismodul Niederländisch I PB 102 Basismodul Niederländisch II																																																																																																																																																				
Musik für Studierende der Informatik (12 / 18 KP) PB 242 Musiktheorie für Studierende der Informatik PB 243 Medienmusik für Studierende der Informatik PB 244 Musikwissenschaft für Studierende der Informatik	Medieninformatik für Studierende künstlerisch/musischer Fächer (12/18 KP) PB 82 Programmierkurs PB 85 Medienverarbeitung PB 245 Interaktive Systeme																																																																																																																																																					

Abbildung rechts: Modulangebot und Professionalisierungsprogramme des Bachelor-Professionalisierungsbereiches (außerschulisches Berufsziel) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

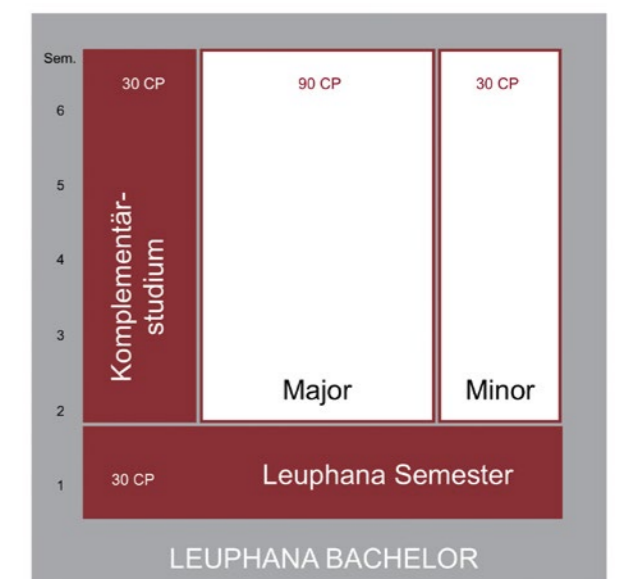
Cathleen Strunz

Das Komplementärstudium im Kontext des Bachelor-Studiums am Leuphana College

Die Leuphana Universität Lüneburg versteht sich als humanistische, nachhaltige und handlungsorientierte Universität, die durch Forschung, Studium, Weiterbildung und wissenschaftliche Dienstleistungen einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft sowie zur Lösung gesellschaftlicher Problemlagen leistet. Nach dem Vorbild US-amerikanischer Universitäten ist die Leuphana in den Einheiten College, Graduate School und Professional School organisiert. Im Zuge ihrer Neuausrichtung realisiert die Leuphana seit 2007 ein für Deutschland neues Universitäts- und Studienmodell, in dem Persönlichkeitsbildung und Fachausbildung gleichwertig nebeneinander stehen. Sowohl die Bachelor- als auch die Master- und Promotionsangebote aller Fakultäten enthalten wesentliche interdisziplinäre Elemente und überfachliche Studienanteile.

Das Bachelor-Studium wird in Anlehnung an das angelsächsische Modell unter einem gemeinsamen Dach, dem Leuphana College, organisiert. Studierende können ihr Bachelor-Studium am Leuphana College individuell gestalten, indem sie einen von zwölf Major (thematischer Schwerpunkt) je nach persönlichen Interessen mit einem von 16 Minor (thematische Ergänzung) kombinieren. Die jeweilige Major-Minor-Kombination wird durch die verpflichtenden fachübergreifenden Studienanteile Leuphana Semester und Komplementärstudium¹ ergänzt.

Im ersten Semester, dem Leuphana Semester, erarbeiten sich alle Studierenden, unabhängig von der Wahl des Major und Minor,



Das Studienmodell am Leuphana College

¹ Sowohl am Leuphana College als auch an der Graduate School der Leuphana gibt es mit dem Komplementärstudium einen verpflichtenden überfachlichen Studienanteil. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Verortung weisen die beiden Programme jedoch große strukturelle Unterschiede auf. In diesem Artikel wird nur das Komplementärstudium im Kontext des Bachelor-Studiums in den Blick genommen.



Die Module im Leuphana Semester

den Zugang zur Wissenschaft gemeinsam. Die fünf Module des Leuphana Semesters führen die Studienanfänger/-innen in die grundlegenden Techniken und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens ein.² Dabei werden die Studierenden dazu angehalten, Welt- und Wissensordnungen nach ihren historisch-geistigen Grundlagen zu befragen, sich kritisch mit

Wahrheitsansprüchen auseinanderzusetzen und dabei Fragen der Nachhaltigkeit und gesellschaftlichen Verantwortung von Wissenschaftler/-innen immer im Blick zu behalten. Das Modul „Wissenschaft trägt Verantwortung“ schließt mit einer von den Studierenden selbst veranstalteten wissenschaftlichen Konferenz ab.

Zusammen mit der sogenannten Startwoche, in der sich die Studierenden bereits vor Semesterbeginn in fachübergreifenden Kleingruppen mit einer breit angelegten Projektarbeit beschäftigen, bildet die Konferenzwoche eine Art Klammer um das erste Semester.

Vom zweiten bis zum sechsten Semester belegen Studierende im Leuphana Bachelor³ parallel zu ihrem Fachstudium sechs Module im Komplementärstudium, das mit 30 Credit Points im Umfang einem Minor entspricht. Das Komplementärstudium ist in sechs „Perspektiven“ untergliedert, in denen unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge, Methoden und Denkweisen vermittelt werden.⁴ In den Lehrveranstaltungen des Komplementärstudiums kommen Studierende aller Fachrichtungen und Semester zusammen und beschäf-

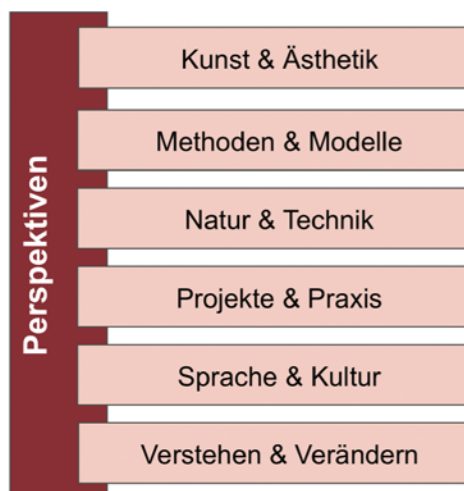
tigen sich in diesen heterogenen Gruppen gemeinsam mit einem meist fachfremden Thema. Durchschnittlich werden pro Semester 200 Lehrveranstaltungen angeboten, wobei die Gruppengröße 25 Teilnehmer/-innen in der Regel nicht überschreitet. Das Lehrangebot wird etwa zur Hälfte aus dem Lehrdeputat der vier Fakultäten gespeist. Die andere Hälfte wird durch interne und externe Lehraufträge finanziert.

Für jede der sechs Perspektiven gibt es eine/einen Perspektivenverantwortliche/-verantwortlichen. Dabei handelt es sich um engagierte Professoren und Professorinnen aus den verschiedenen Fakultäten der Leuphana. Pro Semester stellen diese gemeinsam mit den wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen vom Team Komplementärstudium, die zentral am College angesiedelt sind, ein Programm für die von ihnen verantwortete Perspektive zusammen. Im Anschluss daran wird in einer gemeinsamen Sitzung mit der Studiendekanin für das Leuphana Semester und das Komplementärstudium ein Gesamtprogramm zusammengestellt, das abschließend durch die zuständige Studienkommission und den Senat verabschiedet wird.

Welche Inhalte und Kompetenzen werden im Komplementärstudium vermittelt?

Die Perspektiven des Komplementärstudiums sind nicht nach einer disziplinären Logik angelegt, auch wenn übergreifende Systematiken wie Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften oder auch Kunst durch Perspektiventitel wie „Natur & Technik“, „Verstehen & Verändern“ und „Kunst & Ästhetik“ durchschimmern. Neben diesen eher nach inhaltlich-thematischen Gesichtspunkten strukturierten Perspektiven zielt „Methoden & Modelle“ auf die Einübung und Anwendung wissenschaftlicher Methoden.⁵ Mit den Lehrveranstaltungen in „Projekte & Praxis“ wird der Praxisbezug des wissenschaftlichen Arbeitens hergestellt. Die Perspektive „Sprache & Kultur“ vermittelt schließlich interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse im Kontext der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kultur- und Sprachräumen.

Der Begriff Komplementärstudium⁶ macht deutlich, dass dieses Studienprogramm nicht isoliert zu betrachten ist, sondern seine Funktion erst im Zusammenspiel mit den übrigen Bestandteilen des Bachelor-Studiums an der Leuphana entfaltet. Denn es soll den durch die jeweilige Disziplin geprägten Sichtweisen der



Die Perspektiven im Komplementärstudium

2 Die Module sind: „Wissenschaft macht Geschichte. Historische und philosophische Perspektiven“, „Wissenschaft trägt Verantwortung. Nachhaltigkeit und Verantwortung in der Gesellschaft“, „Wissenschaft nutzt Methoden I. Fachübergreifende Grundlagen und Methoden“, „Wissenschaft nutzt Methoden II. Fachspezifische Grundlagen und Methoden“ und „Wissenschaft kennt disziplinäre Grenzen“ (Einführung in Fachspezifika des gewählten Major).

3 Eine Sonderregelung besteht für Studierenden im Lehramt, die z. T. nur eine Veranstaltung im Komplementärstudium belegen müssen.

4 Die sechs Perspektiven sind: „Kunst & Ästhetik“, „Methoden & Modelle“, „Natur & Technik“, „Projekte & Praxis“, „Sprache & Kultur“, „Verstehen & Verändern“.

5 Dazu zählen qualitative und quantitative Methoden aus unterschiedlichen Disziplinen sowie transdisziplinäre Methoden und Vorgehensweisen.

6 komplementär (lat.-fr.): sich gegenseitig ergänzend, vgl.: Duden. Das Fremdwörterbuch. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus A.G., Mannheim 1997, S. 431.

Studierenden weitere Betrachtungsweisen zur Seite stellen. Der mit dem Komplementärstudium angelegte Perspektivenwechsel ist eine Aufforderung, sich auf neue Zugänge zu bekannten und unbekanntem Themen sowie auf andere Herangehensweisen einzulassen.

Der Idee des Perspektivenwechsels liegt die Annahme zugrunde, dass durch ein Auf-Abstand-Gehen zu scheinbar unumstößlichen Wahrheiten gedankliche Flexibilität gefördert werden kann. Studierende sollen die Erfahrung machen, dass sie durch das Verlassen bekannter Denkpfade zu neuen Erkenntnissen gelangen können. In der eigenen Disziplin fällt dies häufig schwerer als auf unbekanntem Terrain, auf dem disziplinär geprägte Denk- und Verhaltensweisen nicht in gewohntem Maße greifen. So kann ein Perspektivenwechsel im wissenschaftlichen Arbeiten auch zu einem besseren Verständnis der eigenen Disziplin führen und damit einen wesentlichen Beitrag zur disziplinären Selbstreflexion leisten. Und ebenso wie eine Fremdsprache Einblicke in andere kulturelle und sprachliche Strukturen und den Austausch über Grenzen hinweg ermöglicht, kann das Kennenlernen anderer wissenschaftlicher Zugänge den Austausch über disziplinäre Grenzen hinweg fördern.⁷

Das Komplementärstudium setzt damit die bereits im Leuphana Semester begonnene Einübung einer wissenschaftlichen Haltung fort. Das heißt, Studierende werden zur kritischen Auseinandersetzung mit Wissensbeständen angeregt, die sie nicht als gegeben hinnehmen, sondern als konstruiert und damit auch veränderbar verstehen lernen sollen. Wer versteht, dass Wissen ein sich ständig wandelndes Produkt menschlichen Erkenntnisstrebens ist, kann sich an dieser Suchbewegung beteiligen und eine Identität als Wissen-Schaffende/Schaffender entwickeln.

Das Leuphana College steht in der angelsächsischen Tradition der Liberal Arts Education und setzt den Fokus auf die Ausbildung grundlegender intellektueller Fähigkeiten und eine umfassende Bildung. Damit ist wohl gemerkt nicht die Anhäufung umfangreichen Faktenwissens anderer Fachgebiete gemeint. So sollen beispielsweise Studierende der Betriebswirtschaftslehre nicht zu Kenner/-innen kunstgeschichtlicher Details werden und schon gar nicht, um später bei Geschäftsessen zu demonstrieren, dass sie ‚über den Tellerrand‘ blicken können. Auch grenzt sich das Komplementärstudium klar von solchen Studium-generale-Modellen ab, welche im Sinne vom Employability auf die Vermittlung von berufs-

⁷ Vgl.: Gieseke, Wiltrud (2010): Perspektivenverschränkung, in: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E.: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, 2. Aufl. Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt, S. 253–254.

vorbereitenden Kompetenzen (oft auch als Soft Skills oder Schlüsselqualifikationen bezeichnet) setzen.⁸ Das Leuphana College zielt mit seinen überfachlichen Studienbereichen vielmehr auf die Schaffung einer breiten Grundlage für lebenslanges Lernen ab.⁹ Studierende sollen dazu befähigt werden, „Gegenstände und Inhalte in Zusammenhänge einzuordnen, daraus Folgerungen ziehen zu können und damit verantwortlich umzugehen“.¹⁰ Zudem sollen sie dazu fähig sein, sich Wissen und Können selbstständig anzueignen und sich über disziplinäre Grenzen hinweg auszutauschen. Gemäß dem Leitbild der Leuphana sollen sich ihre Absolventen und Absolventinnen zu verantwortungsvollen und handlungsorientierten Persönlichkeiten entwickeln, die einen Beitrag zur Lösung komplexer gesellschaftlicher Problemlagen leisten können und wollen. Das Komplementärstudium will Impulse und Raum für eine diesem Ideal entsprechende Persönlichkeitsentwicklung bieten.

‚Lessons learned‘ – Welche Erfahrungswerte liegen bisher vor?

Das Leuphana College beteiligte sich 2010 erfolgreich an der Ausschreibung „Bologna – Zukunft der Lehre“ der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung. Infolge dessen wird die Weiterentwicklung des Komplementärstudiums am Leuphana College seit 2011 mit rund 500 000 Euro gefördert. Im Frühjahr 2011 ist ein Team von drei wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen angetreten, um die anvisierte Qualitätssteigerung im Komplementärstudium zu bewirken.¹¹ Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf der inhaltlichen Gestaltung des Programms und auf einer konzeptionellen Überarbeitung des Komplementärstudiums. Obwohl dieser Prozess noch nicht abgeschlossen ist, wurden bereits richtungsweisende Änderungen vollzogen bzw. Neuerungen eingeführt.

⁸ Im Curriculum der überfachlichen Bereiche finden sich deshalb keine Angebote wie Zeitmanagement, Präsentationstechniken oder Bewerbungsstrategien. Diese sind an der Leuphana Universität im Career Center verortet; Credit Points werden dafür nicht vergeben.

⁹ Darin spiegelt sich das in der Antike begründete Ideal der Artes liberales wider, welche in Abgrenzung zu den Artes mechanicae die Basis der Bildung (eines freien Mannes) legten. Erst auf dieser erfolgte dann eine berufliche Spezialisierung. Zum Thema Lebenslanges Lernen vgl.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn; Commission of the European Communities (2000): A Memorandum on Lifelong Learning, Lissabon.

¹⁰ Spoun, Sascha/Wunderlich, Werner (2005): Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin, in: Spoun, Sascha/Wunderlich, Werner (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 19.

¹¹ Das auf drei Jahre angelegte Drittmittelprojekt endet voraussichtlich im Frühjahr 2014.

Zunächst einmal wurden das Profil der einzelnen Perspektiven überdacht und die Lernziele geschärft. Damit einher ging die Einführung eines veränderten Auswahlverfahrens der pro Semester angebotenen Veranstaltungen. Lehrangebote, die reines Überblickswissen oder bloße Anwendungskennntnisse vermitteln, wurden aus dem Programm genommen, da sie dem wissenschaftlichen Anspruch nicht gerecht werden. Auch eine bloße Öffnung von Fachveranstaltungen der Major und Minor für fachfremde Studierende ist im Komplementärstudium nicht gewünscht. Denn es geht wohlgerne nicht um den ‚Blick über den Tellerrand‘, sondern um eine Sensibilisierung für unterschiedliche Herangehensweisen. Eine Fachveranstaltung beinhaltet nicht zwangsläufig die Reflexion über die zur Anwendung kommenden disziplinären Grundannahmen und Methoden. Veranstaltungen im Komplementärstudium hingegen sollen aber genau zu dieser und weiteren Formen der Reflexion anregen, da diese auf dem Weg zur intellektuellen Selbstständigkeit eine zentrale Rolle spielen. Deshalb und aufgrund der Heterogenität der Seminarteilnehmer/-innen stellt das Komplementärstudium eine besondere didaktische Herausforderung dar. Lehrende sollen ihre Studierenden nicht nur zur problemorientierten Reflexion über einen Untersuchungsgegenstand anleiten, sondern ebenso zur kritischen Analyse der Prämissen des eigenen Denkens sowie der jeweils angewandten Methoden. Darüber hinaus können auch das eigene Lernverhalten sowie übergeordnete Vorstellungen vom Lernen zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden.¹²

Im Bachelor-Studium muss vor allem der Übergang vom schulischen zum universitären Lernen vollzogen werden. Dieser Prozess benötigt Zeit, und er kann durch seine explizite Problematisierung befördert werden. Lehrveranstaltungen in den überfachlichen Bereichen eignen sich in besonderer Weise dazu, den Übergang vom ‚Faktenlernen‘ zum ‚selbstständigen Denken‘ zu thematisieren. Denn hier sind die Studierenden nicht dazu aufgefordert, bestimmte Kenntnisse zu erarbeiten, mit dem Ziel ‚Wissenslücken‘ zu schließen. Das heißt nicht, dass Inhalte hier keine Rolle spielen. Doch im Gegensatz zum Fachstudium besteht nicht die Notwendigkeit, bestimmte Inhalte im Curriculum festzuschreiben. Im Komplementärstudium ist das Thema einer Veranstaltung zwar unverzichtbar, aber in gewissem Sinne austauschbar, da exemplarisch. Denn es geht um den Prozess des kritischen Denkens selbst. Aus dem thematisch-vielfältigen Spektrum des Komplementärstudiums können die Studierenden Lehrveranstaltungen relativ frei

¹² Vgl. Jenert, Tobias: Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen, in: Häcker, Thomas/Hilzensauer, Wolf/Reinmann, Gabi (Hrsg.) (2008): bildungsforschung (<http://bildungsforschung.org>), Jg. 5, Bd. 2: Reflexives Lernen.

wählen.¹³ Das heißt, grundlegende intellektuelle Fähigkeiten können anhand eines Themas erworben werden, welches die Studierenden i.d.R. persönlich anspricht. Dieser interessengeleitete Aspekt des Lernens ist nicht gering zu schätzen, da Lernen durch emotionale Anteilnahme und durch die Erfahrung von Relevanz für das eigene Leben positiv beeinflusst wird.¹⁴ Entsprechend ist es empfehlenswert, Themen zu setzen, die Studierende mit persönlichen Interessen und Werten verbinden können.

Im Komplementärstudium dürfen sich Studierende als Laien an Themen ihrer Wahl annähern. Sich unbefangen an ein fachfremdes Thema heranzutasten, kann befreiend für das eigene Denken wirken.¹⁵ Das soll kein Plädoyer für Dilettantismus sein. Trotz fachlicher Unkenntnis im Ausgangspunkt kann eine gehaltvolle Auseinandersetzung erfolgen – vorausgesetzt, die Studierenden werden dabei durch Lehrende begleitet, die ihnen als kompetente Wissenschaftler/-innen und Themenexpert/-innen zur Seite stehen. Auch die Anleitung der Studierenden zur Reflexion über die eigene Rolle in Bezug auf Wissensproduktion wird im Komplementärstudium als eine wichtige didaktische Aufgabe angesehen. Dazu gehört im Übrigen auch die angeleitete Reflexion über das Scheitern als möglicher Bestandteil eines Lernprozesses. Wenn Studierende sich trauen sollen, selbstständig zu denken, müssen sie die Möglichkeit haben, sich auszuprobieren und dabei auch Fehler zu machen. Deshalb sind die Atmosphäre in einem Lernsetting und das Rollenverständnis der Lehrperson von erheblicher Bedeutung.¹⁶

Um ein Komplementärstudium zu gestalten, das den genannten Vorstellungen und Zielen gerecht werden kann, ist es erforderlich, dass sich Lehrende als Impulsgeber und Lernbegleiter verstehen. Vor diesem Hintergrund wurden in den letzten Semestern zunehmend Fortbildungs- und Vernetzungsangebote für Lehrende im Komplementärstudium entwickelt. Dazu gehört eine regelmäßig vor Semesterbeginn stattfindende Einführungsveranstaltung für neue Lehrende sowie

¹³ Die Belegungsregeln beschränken sich darauf, dass die Studierenden mindestens drei Perspektiven belegen müssen und eine Perspektive nur maximal dreimal belegen dürfen.

¹⁴ Vgl. Gieseke, Wiltrud (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2. unveränderte Auflage.

¹⁵ Studierende können anhand eines fachfremden oder eines fachnahen Themas lernen, vorhandenes Wissen kritisch zu hinterfragen und nach neuen Erkenntnissen zu streben. Doch wie bereits angemerkt, wird angenommen, dass es Studierenden bei fachfremden Themen leichter fällt, aus gewohnten Denkmustern herauszutreten und eigene Gedanken zu entwickeln.

¹⁶ Zur Bedeutung der Lehrperson und zur Atmosphäre im Lernsetting vgl. Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2013.

eine semesterbegleitende Workshop-Reihe in Kooperation mit der Lehrwerkstatt College. Im September 2012 fand zudem eine dreitägige Sommerakademie¹⁷ für Lehrende im Komplementärstudium statt, ein Angebot, das 2014 wiederholt werden soll. Darüber hinaus stehen die Kolleginnen und Kollegen der Lehrwerkstatt auch für individuelle Beratungen zur Verfügung.

Neben den konkreten Inhalten, die durch all diese Angebote vermittelt werden, geht es auch darum, kollegiale Vernetzung zu ermöglichen. Denn aufgrund der Tatsache, dass die Lehrenden im überfachlichen Bereich aus unterschiedlichen Fakultäten oder von außerhalb der Universität kommen, gibt es sonst kaum Gelegenheiten zum Austausch untereinander, was die Entwicklung eines gemeinsamen Selbstverständnisses erschwert.

Ein überfachlicher Studienbereich wie das Komplementärstudium hat immer die schwierige Aufgabe, sich neben den Fakultäten seinen Platz in der Universität zu erkämpfen. Umso wichtiger ist es, dass sich das Präsidium eindeutig zu einem solchem Programm bekennt und die Fakultäten dazu auffordert, dies ebenso zu tun. Studierende werden für die überfachlichen Bildungsangebote vor allem dann empfänglich sein, wenn auch die Lehrenden in den Fächern deren Bedeutung anerkennen. Um dies zu erreichen, müssen wiederum die Beziehungen in die Fakultäten gepflegt werden. Denn nur im Zusammenspiel mit den anderen Studienbereichen kann die Idee der Komplementarität erfolgreich realisiert werden.

¹⁷ Eine ebenso umfangreiche Fortbildungsveranstaltung wurde in den Jahren 2011 und 2013 für Lehrende im Leuphana-Semester durchgeführt.



Programm der Auftaktkonferenz des Universitätskollegs „Wege zur Bildung durch Wissenschaft – heute“ am 1. November 2012

Der hochschul- und bildungspolitische Vormittag

Was kann ein Universitätskolleg sein? Was sind seine Funktionen und Ziele aus bildungs- und hochschulpolitischer Sicht?

10.30–11.45 **Bildung durch Wissenschaft – Wege zur Nachhaltigkeit**

Begrüßung und Konferenzeröffnung

Prof. Dr. Arndt Schmehl, Wissenschaftlicher Leiter des Universitätskollegs

Grußworte, Statements und Podiumsdiskussion: Bedeutung und Ziele des Universitätskollegs

Universitätskolleg – Ort allgemeiner akademischer Bildung

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg

Die Bildungspassage zum wissenschaftlichen Studium. Ziele und Gestaltungschancen

Senatorin Dr. Dorothee Stapelfeldt, Zweite Bürgermeisterin, Präses der Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg

Qualität von Studium und Lehre in der Eingangsphase – heute.

Herausforderungen und Antworten in Lehre und Studienorganisation

Prof. Dr. Holger Fischer, Vizepräsident der Universität Hamburg

Das Universitätskolleg in der nachhaltigen Entwicklung der Universität

Prof. Dr. Arndt Schmehl, Wissenschaftlicher Leiter des Universitätskollegs

Moderation: *Prof. Dr. Axel Horstmann, Universität Hamburg*

Der Projektmarktplatz am Mittag: das Universitätskolleg als Weg zur universitären Nachhaltigkeit

Wie ist der aktuelle Projektstand? Was ist konkret geplant? Welche Kooperationen gibt es und welche sind noch aufzubauen?

11.45–13.15 **Präsentation der Projekte des Universitätskollegs**

Posterpräsentation der 7 Handlungsfelder, 42 Teilprojekte, des Universitätskollegs und des Kompetenzzentrums Nachhaltige Universität (KNU)

Führung durch die Ausstellung: Kommentierter Rundgang zu den Postergruppen und Informationsgespräche

Diskussion des Universitätskollegs an Live-Wandzeitungen

Der perspektivische Nachmittag: das Universitätskolleg und die Gestaltung des Wandels

Wie kann das Universitätskolleg nachhaltig gestaltet werden?

13.15–14.15 **Die Gestaltung des Wandels: Chancen der Studierenden**

Einführung: *Dipl.-Pol. Ulf Banscherus, Hochschulforscher, Humboldt-Universität zu Berlin*

Podium: *Erik Marquardt (freier Zusammenschluss von studentInnenschaften – fzs), Sinah Mielich (Fachschaftsrat Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg), Merle Mulder (Ortsgruppe Hamburg, ArbeiterKind.de), Jonas Ibel (Lokalkomitee Hamburg, AIESEC), Prof. Dr. Arndt Schmehl (Universitätskolleg der Universität Hamburg)*

Leitung: *Prof. Dr. Marianne Merkt, Universität Hamburg*

14.30–16.00 **Parallele Workshops**

Studierfähigkeit: Universitäre Praxis und hochschuldidaktische Forschung im Dialog

Leitung und Impulsreferat: Konzepte von Studierfähigkeit.

Was die Forschung von der Praxis weiß und was die Praxis von der Forschung wissen kann

Prof. Dr. Marianne Merkt, Universität Hamburg

Studierfähigkeit und curriculare Konsequenzen

Prof. Dr. Dr. Andreas H. Guse, Universität Hamburg, Medizinische Fakultät, Prodekan für Lehre

Was kann die Hochschulforschung zur Studierfähigkeit sagen?

Dr. Ulrich Heublein, HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover

Orientierung vor und nach dem Studienbeginn: Welche Signale muss die Universität senden und empfangen?

Leitung und Impulsreferat

Prof. Dr. Holger Lengfeld, Universität Hamburg

Zur Adressierung von mehrsprachigen Studierenden

Prof. Dr. Ursula Neumann, Universität Hamburg

Zielgruppe beruflich Qualifizierte – Anmerkungen aus differenzierungstheoretischer Sicht

Dr. Walburga Freitag, HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover

Akademische Allgemeinbildung: Verknüpfungen von General Studies und Fachstudium

General Studies und universitäres Change Management

Dr. Nicholas Eschenbruch, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Akademischer Geschäftsführer des University College Freiburg

Ideen und Möglichkeiten der systematischen Einbindung akademischer Allgemeinbildung in das Studium

Prof. Dr. Ludwig Huber, Universität Bielefeld

Erfahrungen der Universität Hamburg

Prof. Dr. Holger Fischer, Vizepräsident der Universität Hamburg

Leitung: *Prof. Dr. Arndt Schmehl, Universität Hamburg*

16.15 **Schlusswort** *Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg*

Programm der Klausurtagung zur Weiterentwicklung des ABK-/Freien Wahlbereichs an der Universität Hamburg am 21. März 2013

9.15–12.30 Teil I

Welche Überlegungen gibt es bereits? Der Blick nach außen

Begrüßung

Prof. Dr. Holger Fischer, Vizepräsident für Studium und Lehre der Universität Hamburg

Einführungsvortrag: ABK, FWB, Fach: Woher kann und soll ‚Akademische Allgemeinbildung‘ kommen?

Prof. (em.) Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber

Vorstellung von Beispielen der entsprechenden Studienstruktur aus anderen Universitäten:

Dr. Thomas Köcher, Universität Bremen

Ulrike Helms, Universität Oldenburg

Cathleen Strunz, Universität Lüneburg

Vorstellung einer ‚Bestandsaufnahme ABK-Bereich an der Universität Hamburg‘

Prof. Dr. Holger Fischer, Vizepräsident für Studium und Lehre der Universität Hamburg

Moderation: *Prof. Dr. Arndt Schmehl, Wissenschaftlicher Leiter des Universitätskollegs*

13.30–15.00 Teil II Workshops

Welche Überlegungen gibt es bereits? Der Blick nach innen

Über den ‚Tellerrand‘ studieren? Orientierungs- und Verständigungsfähigkeit als Element der Weiterentwicklung des ABK-/Freien Wahlbereichs

Leitung: Prof. Dr. Susanne Rupp und Dr. Bernd Struß, Dekanat der Fakultät für Geisteswissenschaften

Platons Philosophischer Garten als Leitbild? – General Studies und Allgemeinbildung

Leitung: Dr. Birte Schelling, Philosophin und Lehrende im Q-Studies-Bereich der Hafen City Universität Hamburg

Die Förderung von allgemeinen berufsqualifizierenden Kompetenzen im Geiste der ‚Liberal Arts‘

Leitung: Dr. Jens J. Rogmann, Leiter des Zentrums für Schlüsselkompetenzen der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft

Nachhaltigkeit als Leitthema eines zukünftigen ‚ABK/Freien Wahlbereichs‘

Leitung: Prof. Dr. Hermann Held, Forschungsstelle Nachhaltige Umweltentwicklung, Universität Hamburg

15.20–17.00 Teil III

Was könnten wir an der Universität Hamburg realisieren und wie kommen wir dahin?

Vorstellung, Zusammenführung und Diskussion der Arbeitsergebnisse aus den Workshops im Plenum entlang der Leitfragen sowie weiteres Vorgehen für die konzeptionelle Weiterentwicklung an der Universität Hamburg

Moderation: *Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität*

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Banscherus, Ulf Dipl.-Pol., Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin; 2003–2011 Mitglied in verschiedenen Gremien des Akkreditierungssystems; 2007–2009 tätig im Arbeitsbereich „Hochschulentwicklungsplanung“ des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst; Autor zahlreicher Veröffentlichungen zu den Themenfeldern Studienreform/Bologna-Prozess, Hochschulzugang/Durchlässigkeit/Lebenslanges Lernen und Hochschulsteuerung/Qualitätssicherung

Brändle, Tobias Dr., Bachelor-Studium der Soziologie und Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Master-Studium der Soziologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Promotion an der Graduate School of Sociology, Münster; seit 2012 Mitarbeiter im Universitätskolleg (Post-Doc) im Projekt „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium“ an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: (empirische) Bildungsforschung, Hochschulforschung, Sozialstrukturanalyse

Fischer, Holger Prof. Dr., Studium der Geschichte, Geographie, Pädagogik und Finnougristik; Promotion im Fach Südosteuropäische Geschichte; 2001 Habilitation im Fach Finnougristik/Hungarologie; 2002 Verleihung der akademischen Bezeichnung Professor; seit 2003 Vizepräsident der Universität Hamburg für Studium und Lehre und Mitglied der Kommission für Studium und Lehre der HRK

Guse, Andreas H. Prof. Dr. rer. nat. Dr. med. habil., Prodekan für Lehre, Med. Fakultät der Universität Hamburg; Direktor, Institut für Biochemie und Molekulare Zellbiologie, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf; Publikationen im Bereich der Biochemie und Zellbiologie sowie im Bereich der Lehrforschung und Medizindidaktik; Forschungsschwerpunkte: Biochemie zellulärer Signalwege, hochauflösende optische Methoden in der Zellbiologie, Entwicklung neuer pharmakologischer Substanzklassen, Medizindidaktik; Lehrtätigkeit in den Studiengängen Medizin, Zahnmedizin, Molecular Life Sciences (Bachelor und Master)

Helms, Ulrike M.A., Mitarbeiterin im Referat Studium und Lehre des Präsidiums der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; Tätigkeitsschwerpunkte: Administrative Unterstützung der Fakultätsübergreifenden Studienkommission, Strukturelle Koordination des Professionalisierungsbereichs für Bachelorstudierende, Studienbeitragsvergabe, Einrichtung von Studiengängen

Heublein, Ulrich Dr., Studium der Germanistik und Publizistik an der Universität Leipzig; 1988–1991 Institut für Jugendforschung Leipzig; seit 1991 Hochschul-Informationssystem GmbH Hannover; seit 1999 Projektleiter bei HIS Hannover; seit 2006 stellvertretender Bereichsleiter Studierendenforschung am HIS-Institut für Hochschulforschung (seit 2013 am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung)

Huber, Ludwig Dr. phil., Dr. h.c. (Univ. Nowgorod), em. Professor für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik), Universität Bielefeld; Studium der Klassischen Philologie und Ev. Theologie in Freiburg i.B., Hamburg, Tübingen, London; Verlagslektor, Studienreferendar, Wiss. Assistent in Zürich, Bielefeld, Göttingen; 1971–1989 Professor für Hochschuldidaktik, Universität Hamburg; 1989–2002 Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld; Arbeitsschwerpunkte: Gymnasiale Oberstufe, Fächerübergreifendes Lehren und Lernen, Hochschuldidaktik

Ibel, Jonas 2011 Studium der Politikwissenschaft an der Universität Hamburg (zwei Semester); seit 2012 Studium „Medien und Information“ an der HAW Hamburg, Forschung zu Medienrezeption und Informationsmanagement; seit 2012 Vorstand des Lokalkomitees AIESEC Hamburg, zuständig für die Vermittlung ausländischer Praktikanten nach Hamburg, 20 Stunden ehrenamtlich

Köcher, Thomas Dr., Studium der Geschichte, Politik und Erziehungswissenschaften an der Universität Bremen; 2003 Promotion im Fach Geschichte; seit 2001 wissenschaftlicher Referent der Universität Bremen mit dem Schwerpunkt Qualitätssicherung und -management für Lehre und Studium sowie Leitung der Geschäftsstelle Hochschuldidaktik; Ausbildung zum Kommunikationstrainer; seit 2008 Leitung des Referats Lehre und Studium der Universität Bremen; Leitungen in Projekten des Verbundes Norddeutscher Universitäten und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK); externer Mitarbeiter der Bundeszentrale für politische Bildung im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung; seit 2013 Leitung der Landeszentrale für politische Bildung Bremen

Kurré, Jennifer Dipl.-Psych., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut und Poliklinik für Medizinische Psychologie, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf; Forschungsschwerpunkte: Medizinische Ausbildungsforschung; Entwicklung, Implementierung und Evaluation von Mentoringprogrammen; Lehrtätigkeit in den Studiengängen Medizin sowie Social-, Healthcare- and Education-Management (Steinbeis-Hochschule Berlin) und Pflege (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg)

Lengfeld, Holger Prof. Dr., Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Berlin; Promotion (Soziologie) an der Humboldt-Universität zu Berlin; Habilitation (Venia für Soziologie) an der Freien Universität Berlin; 2006–2010 Professor für Soziologie an der FernUniversität in Hagen; seit 2010 Professor für Soziologie an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Sozialstruktur- und Soziale Ungleichheitsforschung, Politische Soziologie der Europäischen Integration, Wirtschafts- und Organisationssoziologie, Soziale Gerechtigkeitsforschung

Lenzen, Dieter Prof. Dr., Studium der Erziehungswissenschaft, Philosophie sowie Deutsche, Englische und Niederländische Philologie; 1975–1977 Professor für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität; ab 1978 Professor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin; seit 1990 Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, von 1994–1998 Vorsitzender; seit 2005 Vorsitzender des Aktionsrats Bildung; 1999–2010 Mitglied des Präsidiums der Freien Universität, zunächst Erster Vizepräsident, ab 2003 Präsident; seit 2007 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Mitglied des Councils der European Universities Association; seit 2010 Präsident der Universität Hamburg

Marquardt, Erik Studium der Chemie und Politikwissenschaften an der FernUni Hagen und der TU Berlin; seit Studienbeginn Engagement in verschiedenen Gremien der akademischen und studentischen Selbstverwaltung; derzeit Mitglied im Kuratorium der TU Berlin und der nationalen Bologna AG; seit 2011 Vorstand im freien Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs)

Merkt, Marianne Prof. Dr., Promotion an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg; Post-Doc am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW); Studiendekanin des Akkreditierten Studiengangs „Master of Higher Education“; Leitung des ZHW als Vertretungsprofessorin; seit 2012 Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung der Hochschule Magdeburg-Stendal; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung der Hochschullehre und Hochschuldidaktik; Lehrkompetenz in der akademischen Lehre; Hochschuldidaktik, Studienreform und Hochschulentwicklung; eSzenarien und eLearning in Bologna-Studienstrukturen

Mielich, Sinah Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg; Mitglied im Fachschaftsrat (FSR), im Fakultätsrat sowie im Fakultätsausschuss für Studium, Lehre und Studienreform; aktiv im Studienreformprozess seit 2007

Mulder, Merle Dipl.-Soz., 2003–2008 Studium der Soziologie, Systematischen Musikwissenschaft, Politikwissenschaft sowie Journalistik und Kommunikationswissenschaft; 2007–2010 Mitarbeiterin des ZSPB der Universität Hamburg im Bereich „Universitäts-Colleg“, „Juniorstudium“, „Schulkooperation“; 2008–2010 Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Soziologische Theorie; seit 2008 Mentorin bei der Initiative ArbeiterKind.de, seit 2009 als ehrenamtliche Koordinatorin der Hamburger Ortsgruppe; seit 2011 Doktorandin an der HafenCity Universität Hamburg; Forschungsschwerpunkte: Stadt- und Regionalsoziologie, Soziale Ungleichheiten, Soziologische Theorie, Musiksoziologie

Neumann, Ursula Prof. Dr., Studium und Referendariat für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Erziehungswissenschaft an der Universität/Gesamthochschule Essen; Promotion; seit 1973 Forschung und Lehre zur interkulturellen Bildung; 1983 Berufung an die Universität Hamburg, Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt „Interkulturelle Bildung“; Aufbau des Studiengangs „Zusatzausbildung für Lehrer von Schülern verschiedener Muttersprache“ (seit 2011 als Master „Migration und Mehrsprachigkeit“ MOTION); Mitinitiatorin mehrerer Forschungsschwerpunktprogramme; laufende Projekte: FÖRMIG-Kompetenzzentrum (hervorgegangen aus dem Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“), [i]ks Interkulturelles Schülerseminar, Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit, Akademie der Weltreligionen (stv. Direktorin)

Ordemann, Jessica M.A., Bachelor-Studium der Kulturwissenschaften (Schwerpunkt Soziologie) an der FernUniversität Hagen; Master-Studium „Europäische Gesellschaften“ an der Freien Universität Berlin; seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Universitätskolleg im Projekt „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium“ an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Arbeitsmarktsoziologie, Engagement- und Altersforschung

Schmehl, Arndt Prof. Dr., Studium der Rechtswissenschaft; 1998 Promotion zur Änderungsoffenheit umweltrechtlicher Genehmigungen; 2003 Habilitation für die Fächer Öffentliches Recht, Finanz- und Steuerrecht sowie Verwaltungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen; Lehrstuhlvertretungen an den Universitäten Augsburg und München; seit 2005 Professor an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Verfassung und Verwaltung in Deutschland und Europa, öffentliche Finanzen, Steuerrecht, Umweltrecht; 2010–2012 Studiendekan und Leiter des Prüfungsamts der Fakultät für Rechtswissenschaft; Mitglied des Akademischen Senats; seit 2012 wissenschaftlicher Leiter des Universitätskollegs; Vertretender Richter des Hamburgischen Verfassungsgerichts

Stapelfeldt, Dorothee Dr., 1978–1980 Vorsitzende des Allgemeinen Studentenausschusses der Universität Hamburg; 1981–1985 Deputierte der Behörde für Wissenschaft und Forschung; 1986–2011 Mitglied der Hamburgischen Bürgerschaft; 2000–2004 Präsidentin der Hamburgischen Bürgerschaft; 2005–2011 Bereichsleiterin Kooperationen Volksfürsorge Versicherungsgruppe, Vorstandsbeauftragte für Kooperationen der Volksfürsorge AG; 2008–2011 Stellvertretende Vorsitzende der SPD-Fraktion und Fachsprecherin für Wissenschaft und Forschung in der Hamburgischen Bürgerschaft; seit 2011 Zweite Bürgermeisterin der Freien und Hansestadt Hamburg und Präses der Behörde für Wissenschaft und Forschung

Strunz, Cathleen M.A., Dipl. Kult. Man., 2004 Magister in den Angewandten Kulturwissenschaften an der Universität Lüneburg; 2007 Diplom in Kultur- und Medienmanagement an der HfMT Hamburg; Studium fundamentale der HafenCity Universität Hamburg; Studium generale der Bucerius Law School, Bereich Gesellschaft der KörberStiftung; „Projekt Migration“ der Kulturstiftung des Bundes; derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Komplementärstudium am College der Leuphana Universität Lüneburg; Forschungsgebiete: überfachliche Bildung an Hochschulen, Evaluation und Qualitätsmanagement im Nonprofit-Bereich

Impressum

Universitätskolleg-Schriften Band 2
 Wege zur Bildung durch Wissenschaft – heute
 Institutionelle und curriculare Perspektiven

Herausgeber

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg
 Prof. Dr. Holger Fischer, Vizepräsident für Studium und Lehre
 Universität Hamburg
 Mittelweg 177
 20148 Hamburg

Redaktion

Prof. Dr. Arndt Schmehl, Prof. Dr. Florian Grüner,
 Prof. Dr. Axel Horstmann, Ulrike Helbig
 E-Mail: redaktion.kolleg@uni-hamburg.de

Lektorat und Layout

Redaktion Kultur und Bildung, www.redaktion-kultur-bildung.de

Bildnachweis

Michael Scheibel (Umschlag, 7, 20, 23, 47, 71, 91, 139), Pressebild.de/Bertold Fabricius (5), UHH-Archiv (13). Alle Rechte liegen bei der Universität Hamburg. Florian Jaenicke (9), [agentur van ryck](http://agentur.van.ryck)/Vincent Leifer (19). Die Rechte der Grafiken liegen bei den jeweiligen Autoren.

Schrift

TheSans UHH von LucasFonts

Druck

LASERLINE Druckzentrum, Berlin

Urheberrecht

Die Veröffentlichung und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Annahme des Manuskripts gehen das Recht zur Veröffentlichung sowie die Rechte zur Übersetzung, zur Vergabe von Nachdruckrechten, zur elektronischen Speicherung in Datenbanken, zur Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien an den Herausgeber über. Jede Verwertung außerhalb der durch das Urheberrechtsgesetz festgelegten Grenzen ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig.

Universitätskolleg-Schriften

Erscheinungsweise: unregelmäßig
 Erstauflage Band 2: 1. November 2013
 Druckauflage: 250 Exemplare
 PDF-Download unter: www.universitaetskolleg.de
 ISSN 2196-520X
 ISSN 2196-9345 (ePaper)



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
 für Bildung
 und Forschung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern und Autoren.

