

Claudia GÓMEZ TUTOR¹, Christine HOBELSBERGER &
Christine MENZER (Kaiserslautern)

Zwischen Serviceanspruch und Eigenverantwortung – ein Balanceakt in Zeiten Bolognas

Zusammenfassung

Die TU Kaiserslautern nimmt die Neuorientierung der Hochschullandschaft im Zuge der Bologna-Reform zum Anlass, die unterschiedlichen Statusgruppen im Rahmen eines uniweiten Konzepts mit dem Titel „Studierende als Partner“ verstärkt zur Zusammenarbeit bei der Bewältigung von Problem- und Entscheidungsprozessen zu motivieren. Welchen Beitrag dieses Konzept zur Schärfung der studentischen Perspektive sowie zur Entwicklung neuer Lösungswege zwischen Serviceanspruch und Eigenverantwortung leisten kann, soll im vorliegenden Beitrag unter Einbeziehung diverser Untersuchungsergebnisse zum Thema „Zufriedenheit“ und „Workload“ dargelegt werden.

Schlüsselwörter

Workload, Selbststeuerung, Verantwortung, Lehrerbildung, Kompetenzorientierung

Between service requirement and personal responsibility – a balancing act in times of Bologna

Abstract

The University of Kaiserslautern is taking a reorientation of the academic landscape through the Bologna reforms as an opportunity to motivate the different status groups within an academic concept titled „students as partners“ in order to strengthen their cooperation to handle problem and decision making processes. The present article demonstrates which improvement this concept has for students as well as for the development of new solutions between service requirement and personal responsibility. It includes several test results to the topics „satisfaction“ and „workload“.

Keywords

workload, self-control, responsibility, education of teachers, competences

¹ E-Mail: cgomez@zfl.uni-kl.de

1 Einleitung

„Studierende als Partner“ – mit dieser Kernbotschaft hebt die Technische Universität Kaiserslautern die Bedeutung der frühzeitigen und permanenten Einbeziehung der Studierenden bei der Weiterentwicklung von Studium und Lehre hervor. „Gute Lehre“ soll an der Basis und im direkten Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden entstehen. Die Prozesse zum Erreichen des Ziels gehen im Idealfall mit möglichst wenig Bürokratie und einengenden Hürden einher. Daraus resultiert eine hohe Gestaltungsfreiheit für Lehrende, Studierende und Fachbereiche, die den unterschiedlichen Fachkulturen entgegenkommt und zusätzliche Motivation zur Weiterentwicklung liefert. Mit einer hohen Freiheit ist aber unweigerlich auch eine hohe Verantwortung verbunden: Eine erfolgreiche Partnerschaft setzt Zusammenarbeit auf Augenhöhe voraus, die von beiderseitigem Vertrauen, Engagement, regelmäßiger Kommunikation und gegenseitiger Transparenz geprägt ist. Eine solchermaßen neu definierte Partnerschaft enthält aber auch Stolpersteine, wenn die damit einhergehende veränderte Rollenverteilung nicht bewusst ist.

Das Konzept „Studierende als Partner“ impliziert, dass Lehrende nicht mehr nur Wissensvermittler, sondern Lernbegleiter sind, die auch Vorschläge und Hinweise der Studierenden mit in die Lehre und die Entwicklung von Studiengängen aufnehmen. Studierende müssen ihre Lernprozesse hierfür allerdings stärker selbstgesteuert durchführen, die Eigenverantwortung für das Studium steigt und dies, obwohl den Bachelor- und Masterstudiengängen eine stärkere Verschulung durch klar vorgegebene Studienmodule nachgesagt wird. Gleichzeitig soll das Studium zielgerichtet und möglichst in der Regelstudienzeit absolviert werden. Zur Bewältigung der verschiedenen Anforderungen wird von Seiten vieler Studierender wiederum eine stärkere Betreuung und Beratung eingefordert, die jedoch die Übernahme von Eigenverantwortung und damit eine Selbststeuerung konterkariert.

An der Universität entsteht daher aktuell eine Situation, in der einerseits politisch aktive Studierende das Partnerschaftskonzept mit viel Engagement mittragen, in vielen Gremien und an wichtigen Entscheidungsprozessen beteiligt sind, sich aber damit an die Grenzen ihrer Belastung bringen. Auf der anderen Seite haben viele Studierende mit Blick auf einen raschen Studienabschluss wenig Interesse an der Mitgestaltung der universitären Abläufe und sehen das Konzept „Studierende als Partner“ eher als Aufforderung zum Abrufen von Serviceleistungen und Rundumbetreuung.

Ziel des Beitrags ist es, Denkanstöße und Hinweise zu geben, wie die Entwicklung einer Hochschule mit „Studierenden als Partner“ vorankommt und dabei der Balanceakt zwischen Serviceanspruch und Eigenverantwortung unter Einbindung größerer Teile der Studierendenschaft und der Gruppe der Lehrenden gelingen kann.

2 Neue Strukturen – neue Herausforderungen

Die Bologna-Reform machte auch vor den Lehramtsstudiengängen, die hier aufgrund einer in diesem Bereich durchgeführten Untersuchung zur Situation der Studierenden näher betrachtet werden, nicht Halt. Mit den neuen Studienstrukturen wurden Hoffnungen und Ziele einer verbesserten, kompetenzorientierten Ausbildung, einer Verringerung der Studiendauer durch klarere Strukturen sowie einer stärker mit der Praxis verknüpften Ausbildung (insbesondere im Lehramt) verbunden. Im Zuge der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen war und ist im universitären Alltag unter den Studierenden allerdings eine gewisse Frustration hinsichtlich der Studienbedingungen deutlich spürbar. In den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen wurde durch unterschiedliche Zufriedenheitsumfragen und punktuelle Workloadbefragungen an der TU Kaiserslautern schnell erkannt, dass insbesondere eine inhaltliche Überfrachtung der modularisierten Studiengänge, die Verschulung des Studiums, eine unzureichende Orientierung hinsichtlich der drei zu studierenden Fächer sowie die parallel zu bewältigenden schulischen Praktika den Studienerfolg gefährden können. Der damit einhergehende Anspruch einer Kompetenzorientierung wurde immer wieder in Frage gestellt bzw. als Belastung wahrgenommen.

In Zeiten von Bologna wurden dabei gerade in den Lehramtsstudiengängen die Service- und Beratungsangebote nicht zuletzt durch die Einrichtung eines Zentrums für Lehrerbildung ausgeweitet. Gefordert wurde dennoch eine stärkere Betreuung, Beratung und vor allem eine Hilfe bei der Stundenplanerstellung und der Organisation der verschiedenen Studienanteile. Forderungen, die deutlich machen, dass Studierende sich in ihrem Studium nicht genügend angenommen fühlen und dass die in die neuen Studiengänge gesetzten Hoffnungen auf ein ganz anderes Studium nicht erfüllt wurden.

Mit der Kritik der nicht ausreichenden Betreuung geht aber möglicherweise ein gewisses Anspruchsdenken der Studierenden einher, die die Verantwortung für eine Verbesserung der Studienbedingungen nach wie vor in den Händen von Lehrenden und Hochschulleitungen sehen, woraus der Serviceanspruch auf Berücksichtigung aller Wünsche, Bedürfnisse und Forderungen von Seiten der Studierenden entsteht. Das Konzept „Studierende als Partner“ scheint damit die Breite der Studierendenschaft (und vermutlich auch die Gruppe der Lehrenden) noch nicht erreicht zu haben. Hingegen entsteht der Eindruck, dass eine ambivalente Haltung vorherrscht, die auf der einen Seite individuelle Klagen über Probleme im Studium, auf der anderen Seite aber fehlende Aktivitäten von Seiten der Studierenden zur Problemlösung nach sich ziehen.

Die Anzahl der Wege, über die sich Studierende mitteilen können (Lehrevaluationen, Workloaderhebungen, Umfragen usw.) und die deren Sicht beleuchten, hat zwar zugenommen, aber diese Wege tragen auch viele Einschätzungen nach außen, die die Studienrealität nur begrenzt widerspiegeln können. Dies manifestiert sich an der Kritik am Bachelor-/Mastersystem, die vor allem in den Medien breit diskutiert und dokumentiert wurde. In Bezug auf die bislang in verschiedenen Untersuchungen erhobene Arbeitsbelastung, die im Rahmen der Studierendenproteste 2009 als zu hoch angesehen wurde, schienen jedoch viele Kritikpunkte nicht haltbar. Im

Gegenteil, die Studierenden heute haben im Vergleich zu Studierenden gestern keine höhere Arbeitslast (vgl. METZGER, 2010), sie gehen aber anders damit um bzw. sie vermissen eher die entsprechenden vorgegebenen Strukturen, ein detailliertes Feedback zu ihren Studienleistungen und die sinnvolle, inhaltliche Vernetzung von Selbststudium und Präsenzzeiten (vgl. auch HEUBLEIN & WOLTER, 2011).

In diesem Zusammenhang werden inzwischen Stimmen laut, die meinen, dass die erweiterten Beratungsangebote, die Unterstützung der Studieneingangsphase mit Informationsveranstaltungen oder anderen Serviceleistungen von Lehrenden, Fachschaften oder der Universitätsverwaltung zu einer ausgeprägten Servicehaltung führen. Diskutiert wird darüber, dass die Studierenden ein noch deutlicheres Bedürfnis nach Serviceleistungen und Vorstrukturierung des Studiums erst durch die verstärkte Aufmerksamkeit und Fürsorge entwickeln und das Ziel eines selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Studiums damit wieder schwerer erreichbar wird. Befürchtungen, dass die eigentliche Absicht der Beratungs- und Betreuungsangebote, die „Hilfe zur Selbsthilfe“, in den Hintergrund rückt, werden deutlich.

Den neuen Herausforderungen der reformierten Studiengänge mit dem Konzept „Studierende als Partner“ zu begegnen, bedeutet dann, dass der Begriff „Partnerschaft“ näher in den Blick genommen wird und ein Lernprozess einsetzen muss, der für die Gegenseitigkeit des Konzepts und für den Austausch auf Augenhöhe erst noch stärker sensibilisiert. Um das Konzept „Studierende als Partner“ zu realisieren, sind demnach spezifische Kompetenzen auf beiden Seiten notwendig, die eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe erst erlauben und den Lehr- und Lernkulturwandel ermöglichen.

3 (Neue) Konstruktionen studentischer Wirklichkeit

Um den Herausforderungen zu begegnen, ist es zunächst notwendig, sich ein genaueres Bild von der Situation der Studierenden unter den Bedingungen der neuen lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge zu machen. Erst wenn geklärt ist, wie die Befindlichkeit der Studierenden ist, unterliegt man nicht mehr der Versuchung, sich die studentische Wirklichkeit aus eigenen Beobachtungen zurechtzulegen, die gegebenenfalls den bisherigen universitären Alltag versucht zu verteidigen, denn „indem wir die Welt in ihrem bestimmten So-Sein gewahr werden, vergessen wir, was wir unternahmen, um sie in diesem So-Sein zu finden; und wenn wir zurückverfolgen, wie es dazu kam, finden wir kaum mehr als das Spiegelbild unserer selbst in und als Welt.“ (VARELA, 1975; zitiert nach WATZLAWICK, 1991, S. 10).

Im Folgenden soll nun beispielhaft diskutiert werden, wie sich die Lage der Studierenden aus ihrer Sicht gestaltet, indem Erfahrungen diskutiert werden, die in einem aktuellen Projekt zur Erhebung des studentischen Arbeitsaufwands (Workload) sowie in einer Zufriedenheitsumfrage unter Lehramtsstudierenden an der TU Kaiserslautern gemacht wurden. Die Ausführungen basieren dabei primär auf Aussa-

gen von Lehramtsstudierenden, die im Rahmen von Gruppeninterviews oder durch den Einsatz von Fragebogen gewonnen wurden.

3.1 Erhebung des studentischen Arbeitsaufwands

Als Grundlage für die Entwicklung eines Instrumentariums zur Erhebung des studentischen Arbeitsaufwandes dienten dem hier vorzustellenden Projekt zwei vorangegangene Pilotstudien, die an der TU Kaiserslautern durchgeführt wurden. Die erste Studie wurde mit Hilfe von PDAs und einem eigens dafür entwickelten Fragebogen in ausgewählten Veranstaltungen umgesetzt (vgl. dazu PÄTZOLD, 2007). Die Umfrage sprach Studierende aus unterschiedlichen Studiengängen an, die jeweils unmittelbar nach Ende einer Lehrveranstaltung (über das gesamte Semester verteilt) eine Erinnerung zum Ausfüllen eines Fragebogens erhielten. In der nachfolgenden Studie kam dann eine adaptierte Form des Fragebogens zur „Studentischen Online Workload Erfassung an Aachener Hochschulen“ (StOEHN) zum Einsatz. Zugänglich gemacht wurde dieser der ausgewählten Gruppe der Lehramtsstudierenden über das Open-Source-Tool „LimeSurvey“. Erfasst wurde dabei ausschließlich retrospektiv der Arbeitsaufwand im Fach „Bildungswissenschaften“ in vier ausgewählten Wochen des Semesters. Trotz eines leider für beide Studien zu konstatierenden geringen Rücklaufs waren einige Schlussfolgerungen für die Planung weiterer Maßnahmen zur Workloadeerhebung sehr hilfreich. So galt es, die Teilnahmequote vor allem durch eine stärkere Einbeziehung der unterschiedlichen Statusgruppen (Studierende, Lehrende, Hochschulleitung) bei der Entwicklung geeigneter Instrumente, der Kommunikation der Vorgehensweise sowie der Rückmeldung der Ergebnisse gemäß dem Konzept „Studierende als Partner“ zu intensivieren. Außerdem sollte auch eine breitere Datenbasis hergestellt werden, welche sich vor allem durch den Einsatz qualitativer Forschungsverfahren sowie durch die Erfassung unterschiedlicher Perspektiven (Studierende und Lehrende) gewinnen lässt.

Aufbauend auf diesen ersten Erfahrungen an der TU Kaiserslautern sowie auf den im Rahmen anderer Studien und Projekte herausgearbeiteten Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Erhebungsmethoden (vgl. BLÜTHMANN et al., 2006) wurden neue Instrumente zur Erfassung des studentischen Arbeitsaufwands entwickelt. Neben einer erweiterten Online-Befragung (u. a. durch Erfassung unterschiedlicher Leistungsformen) bildeten leitfadengestützte Interviews ein Instrument, um die Validität der Daten zu erhöhen bzw. um Tendenzen aus der quantitativen Erhebung zu bestätigen oder zu widerlegen. Beide Verfahren werden bei Studierenden des lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengangs eingesetzt, wobei begründet durch den aktuellen „Pilotcharakter“ die Online-Umfrage ausschließlich Studierenden der Fächer Biologie, Chemie, Mathematik und Soziologie zur Verfügung steht. Interviews mit Lehrenden im Sommersemester 2011 sollen die Perspektive schließlich erweitern und sich einem 360°-Feedback annähern.

Die leitfadengestützten Interviews mit den Studierenden, deren Ergebnisse im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen werden, enthalten Skalenabfragen zur Zufriedenheit und zum Arbeitsaufwand, Fragen, die auf den Vergleich von Fächern, Zielschularten und Studiengängen zielen, sowie Fragen zur Verteilung des Arbeitsaufwands und der Reihenfolge der Belegung von Veranstaltungen. Die

Möglichkeit der Teilnahme an einem Interview bestand dabei nicht nur für die ausgewählte Fächergruppen der Online-Umfrage, sondern für alle Studierenden, die im Bachelor-/Master-System ein Lehramtsstudium an der TU absolvieren. Teilgenommen haben daher Bachelorstudierende aller naturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Lehramtsstudiengänge, wobei insgesamt 20 Studierende (30 % weibliche Teilnehmende) vom ersten bis zum siebten Semester in acht Gruppen- und zwei Einzelinterviews befragt werden konnten. Die Interviews (mit einer Dauer von ein bis zwei Stunden) wurden nach der Transkription einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, die im Wesentlichen die Strukturierung, Zusammenfassung und Explikation der Daten vorsah (vgl. MAYRING, 2010). Anschließend wurden die gebildeten Kategorien in Form eines multipersonalen Diskurses auf Objektivität und Zuverlässigkeit geprüft.

3.2 Befindlichkeiten von Studierenden: erste Ergebnisse auf qualitativer Ebene

Die im beschriebenen Workloadprojekt erhobenen qualitativen Daten sind Grundlage für die Skizzierung der Lage der Lehramtsstudierenden zwischen Serviceanspruch und Eigenverantwortung. Hierbei stellen sich vor allem die Fragen, welches Rollenverständnis Studierende in diesem Zusammenhang von sich selbst haben und wie dieses für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit weiterentwickelt werden müsste. Aber auch die berechtigte Forderung nach Unterstützung bei der Entwicklung der den Studiengängen entsprechenden Kompetenzen wird zu diskutieren sein.

Eine Workloaduntersuchung hat zwar in erster Linie die ECTS-Punkte im Blick, aber wie in anderen Untersuchungen (vgl. METZGER, 2010; HEUBLEIN & WOLTER, 2011) hat sich auch an der TU Kaiserslautern herausgestellt, dass der Arbeitsaufwand, ausgedrückt in abzuleistenden Arbeitsstunden, nur ein Element der subjektiven Einschätzung der Studiensituation ist. Insgesamt wird deutlich, dass der Arbeitsaufwand hierbei nicht unbedingt immer das zentrale Problem der Studierenden darstellt, wie auch im Interview deutlich wird: „Ich denk in vielen Veranstaltungen, dass ich diese vorgegebenen Stunden eben nicht erreich, muss ich jetzt mal ehrlich sagen [...]“ (Sm 05/19)²

Die Lehramtsstudiengänge zeichnen sich durch eine komplexe, interdisziplinäre Struktur aus, die besonders viel organisatorischen Aufwand bezüglich der Planung von Lehrveranstaltungen und Studiengängen sowie der Prüfungen nach sich zieht. Die Studierenden sehen hier bislang aber vor allem die Universität mit ihren Lehrenden in der Verantwortung: „Und, wenn sich die [...] [Lehrenden] besser absprechen würden, dann wäre das Leben viel einfacher.“ (Sm 02/121) Eine studierbare Struktur, die möglichst sogar noch eine Verkürzung des Studiums, zumindest aber eine zeitliche Entlastung und ein Studium in der Regelstudienzeit erlaubt, wird erwartet: „Man könnte ja auch schieben, aber ich habe bisher alles in der Regelstudi-

² Auszüge aus den Interviews werden mit anonymisierten Kürzeln gekennzeichnet: Sm bzw. Sw bezeichnet das Geschlecht der Studierenden, die Zahlenfolge die Nummer des Interviews sowie die gekennzeichnete Stelle.

enzeit gemacht, aber trotzdem frag ich mich manchmal auch, ob ich es nicht besser lassen sollte, um mal zu zeigen, dass es auch schon übertrieben ist.“ (Sw 03/7)

Wunsch ist in jedem Fall, dass anstehende oder potentielle Probleme möglichst vor Studienbeginn schon für den gesamten Studiengang gelöst werden und ein reibungsloser, individuell passender Studienverlauf gewährleistet wird bzw. Hindernisse aus dem Wege geräumt werden. Hier macht sich auch ein gewisses Sicherheitsdenken bemerkbar, wenn die Studierende nach noch mehr Informationen rund um das Studium verlangt: „Also da sollte man auch. [...] könnte man viel mehr machen: anbieten, informieren im allgemeinen Bereich, das wär wichtig!“ (Sw 08/222)

Dem objektiv vorhandenen oder subjektiv empfundenen Zeitdruck der Studierenden („Es ist auch dieser Zeitdruck, den wir haben im Bachelor-/Masterstudien-system.“ – Sw 02/5) steht einerseits der Wunsch nach einer kompetenzentwickelnden, fundierten Ausbildung gegenüber, wenn betont wird, „Ich will nicht, dass die Qualität meines Wissens leidet. Man braucht schon Wissen, um was unterrichten zu können.“ (Sw 02/19) Andererseits wird der Kompetenzaufbau durch die Dichte der Prüfungen und die dafür nur unzureichende und oberflächenorientierte Vorbereitung durch die Zeitprobleme boykottiert:

„Und ich komme vom Praktikum heim und ich muss meine Sachen, meine Unterrichtspläne schreiben und, und, und. Und ich muss noch Zeit finden zum Lernen. Theoretisch hätte ich noch zwei [Prüfungen], aber die eine muss ich absagen, weil ich einfach nicht kann. Aber innerhalb von einer Woche den kompletten Stoff lernen, das geht nicht gut. Und dann verschiebt sich diese Vorlesung, die wird dann noch einmal hintendran gehängt. Ja. [...]“ (Sm 02/51)

Auf diesen Umstand weisen auch die Ergebnisse der Untersuchungen zum Studienabbruch hin, die HEUBLEIN u. a. (2009) präsentieren und feststellen, dass viele Studienabbrecher an den erhöhten Anforderungen durch die vielfältigen Studienaufgaben und häufige Prüfungen scheitern, vor allem, wenn die Studienvoraussetzungen nicht optimal sind. Dies könnte bei Lehramtsstudierenden dann der Fall sein, wenn sie sich ihre Fächerkombination nicht nach Eignung und Neigung, sondern nach Einstellungsgesichtspunkten auswählen und dann eine Überforderung schon vorprogrammiert ist: „Also ich hab‘ auch am Anfang überlegt, hab mir dann aber gedacht, dass Physik gesuchter ist und hab deswegen mit Physik angefangen.“ (Sw 01/115)

Möglicherweise ist der Druck jedoch „hausgemacht“ und es entsteht der Eindruck, dass Kommunikations- und Informationsstrukturen durch Studierende nur unzureichend genutzt werden, um die notwendige Information zu erhalten, denn große Unsicherheiten mit Basisinformationen zum Bachelor-/Mastersystem sind auch nach sechs Semestern Studium noch nicht ausgeräumt: „Drei Leistungspunkte entspricht doch 30 Stunden Arbeit, oder?“ (Sw 05/17) Auch hier zeigt sich wieder der Servicegedanke nach Rundum-Betreuung, aber es kann auch ein Indiz für die Überforderung der Studierenden durch die immens gestiegene Anzahl von Informationen innerhalb eines Studienganges sein, wie die Studentin ausdrückt: „Ja, also wie gesagt, der Umgang, mehr Transparenz, mehr Interaktion auch mehr

Kommunikation, dass man irgendwie mehr eingebunden ist in das Ganze, [...]“ (Sw 01/200).

Schwerer als die Probleme durch den Arbeitsaufwand und die Studienorganisation wiegen für den Studienerfolg aber die Rahmenbedingungen des Studiums und die damit einhergehende psychosoziale Situation der Studierenden, die sich aufgrund der nicht wahrgenommenen Wertschätzung und Anerkennung der schwierigen Studienbedingungen verschärft. Dies drückt eine Studentin folgendermaßen aus: „Ich finde die [fehlende] Wertschätzung viel schlimmer, weil ich das jetzt schon so oft mitgekriegt hab, wie man über uns schimpft und das finde ich nicht in Ordnung.“ (Sw 02/30)

Die hemmende Auswirkung auf den Lernprozess ist dann nur eine erwartbare Konsequenz: „Aber wesentlicher als die Zahl [gemeint sind die ECTS-Punkte] ist ja das Befinden [...] im Prinzip ist das doch entscheidend! Wenn du total gestresst bist, dann gehste irgendwann vor die Hunde in Anführungszeichen, weil du die ganze Zeit lernst! (Sw 08/218)

Immer wieder scheinen in den Interviews jedoch die Wünsche nach Unterstützung, Erleichterung, Betreuung, aber auch konsequenter Einforderung von Studienleistungen – also das Setzen von Grenzen und verbindlichen Absprachen – auf, „weil der Aufwand ist ja auch, das Ganze zu organisieren, und sich zu motivieren da immer hinzusetzen und so [...] wenn man dann halt da so ein bisschen das erleichtert bekommt, indem man halt was Regelmäßiges zu tun hat“ (Sm 01/75). Auch dies deutet wieder darauf hin, dass Studierende das eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Lernen noch nicht beherrschen, selbst wenn die Notwendigkeit bereits erkannt wird: „Also ich denke, das ist bei den Kommilitonen durchgedrungen, dass man selbst was machen muss [...] es geht nicht anders.“ (Sw 05/42) Für einen erfolgreichen Lernprozess sind die Studierenden allerdings nach wie vor auf intensive Lernbegleitung und Unterstützung angewiesen: „Das ist auch wichtig, dass man weiß, was man machen soll und dass man auch Ansprechpartner hat, die da sind [...]“ (Sm 08/151)

Der Eindruck, dass die Studierenden die Servicehaltung einnehmen, um durch ihr Studium zu kommen, drängt sich deutlich auf. Zu kurz kommt hierbei noch die Absicht, eigene Anstöße und konkrete Beiträge in den Entwicklungsprozess der Studiengänge einzubringen. Eher wird das „Leid“ mehr oder weniger stumm erduldet und das Ende des Studiums abgewartet, weil einfach nicht genug Energie aufgebracht werden kann für eine aktive Mitgestaltung der Studiengänge und Studienbedingungen: „Also ich war im Bachelor teilweise froh, wenn die Semesterferien rum waren. Nee wirklich. Teilweise waren die Semesterferien durch Praktika, Lernen für Klausuren, Hausarbeiten schreiben viel, viel schlimmer als der Rest des Semesters.“ (Sm 02/97)

Vielleicht liegt es aber auch an den bisherigen Lernerfahrungen und den damit einhergehenden Ängsten, dass Studierende sich nicht stärker für die Weiterentwicklung ihrer Studiengänge einsetzen, wenn sie mit diesem Einsatz einen Nachteil in ihrem Studium vermuten: „Oder wenn man Kritik äußert, auf jeden Fall! Da muss man schon aufpassen. Das kann sich in den Noten ganz schnell bemerkbar machen!“ (Sw 08/211)

4 Neue Wege der Kompetenzorientierung

Das Konzept „Studierende als Partner“ benötigt weitreichende Kompetenzen, weil die damit verbundene neue Rollenverteilung – sowohl Lehrende als auch Lernende bestimmen die Entwicklung von Lehre und Studium mit – zunächst auch die bislang nicht gelernte Eigenverantwortung für den Lernprozess vorausgesetzt. Nach wie vor überwiegt die Suche nach Geborgenheit und Sicherheit durch die Verantwortungsübernahme der Lehrenden: „Da wär’s halt schön, wenn man da ein bisschen, ich will’s mal nennen: so ‚an die Hand genommen wird‘ [...] Dass man halt wirklich dazu animiert wird, auch während dem Semester direkt was zu machen, damit sich nicht alles so häuft und man so Angst bekommt vor der riesigen Klausur.“ (Sw 01/74)

Gefordert ist in diesem Zusammenhang der Aufbau von Selbstlernkompetenzen (ARNOLD & GÓMEZ TUTOR, 2007), um selbstgesteuertes Lernen und damit auch eigenverantwortliches Handeln überhaupt erst umsetzen zu können. Dies impliziert aber auf Seiten der Lehrenden und Verantwortlichen an der Universität, dass Wege zur Mitentscheidung eröffnet sowie Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme geboten werden, ohne einen Kontroll- und Machtverlust zu befürchten. Einher geht damit, den Studierenden tatsächlich noch mehr Information und Unterstützung zukommen zu lassen und eine stärkere Transparenz bezüglich der ablaufenden Prozesse zuzulassen. Gerade dies kann aber „auch eine Servicehaltung auf Seiten der Lernenden [fördern], die im ungünstigsten Fall auch Passivität und somit eine eher kontraproduktive Komponente bezogen auf die Selbststeuerung erzeugen“ (KLESS, MENZER & WIECHMANN, 2011, S. 157).

Wo beginnt und wo endet dann aber die Kundenorientierung der Lehrenden, Beratungsstellen und Universitätsleitung und ab wann ist die Eigeninitiative der Studierenden gefragt? Wie gelingt den Beteiligten die Gratwanderung zwischen Serviceanspruch und Eigenverantwortung?

Die Balance zwischen der Eigenverantwortung und der legitim einzufordernden Serviceleistung herzustellen könnte gelingen, wenn einige der von den Studierenden vorgeschlagenen Verbesserungsvorschläge ernst genommen werden. Hierzu gehört die Ausweitung des Einsatzes von studentischen Mentoren, die zwar schon erfolgreich in vielen Studiengängen umgesetzt werden und mit denen unter anderem eine vertikale Vernetzung der Bachelor- und Masterstudiengänge gelingt, die aber für die interdisziplinären Lehramtsstudiengänge noch deutlicher ausgebaut werden können. Aus der studentischen Serviceleistung kann sich der Erwerb von Kompetenzen entwickeln und damit auch die Eigenverantwortung gesteigert werden. In ähnliche Richtung weist der Vorschlag, „studentische Kontaktstellen“ über die Fachschaften hinaus einzurichten, also Hilfskräfte für eine studentische Fachstudienberatung und Unterstützung zu engagieren. Diese Hilfskräfte stellen eine Schnittstelle zwischen Lehrenden und Studierenden dar, reduzieren Schwellenängste und stellen Vertrauenspersonen dar.

„Studierende als Partner“ sind dann nicht nur Partner der Lehrenden und der Hochschulleitung, sondern auch Partner der Studierenden selbst und reduzieren die Distanz zwischen den Beteiligten. Die so eingesetzten Studierenden erwerben hierbei gleichzeitig die notwendigen fachlichen und personalen Kompetenzen und erfahren

eine Wertschätzung. Sie können diese Wertschätzung auch an andere Studierende weitergeben, so dass der Faktor Wertschätzung als wertvolle Ressource auch in das Studium einfließen kann.

5 Fazit und Ausblick

Solange die Studienbedingungen nicht so verändert werden, dass Studierende einerseits angstfrei die Weiterentwicklung von Studiengängen anmahnen und mitplanen können und andererseits das Studium nicht ohne unnötige Reibungspunkte und Energieverluste absolvierbar ist, so lange ist der Aufwand für das Konzept „Studierende als Partner“ kein wechselseitiges Verhältnis und geht zulasten der Zeit derjenigen Studierenden, die sich in Gremien aktiv einbringen.

Hoffnungsvoll stimmt hier die Aussage, dass Studierende durchaus ihren eigenen Anteil an den Gegebenheiten im Studium sehen: „Man kann nicht immer alles der Uni zuschreiben. Es ist zwar leichter, aber man muss auch mal ehrlich sein.“ (Sm 02/119) Die Studierenden wollen zu der Neuorientierung sicherlich ihren Beitrag leisten, sie müssen aber Unterstützungsleistungen erhalten, damit der Aufbau von Kompetenzen ermöglicht wird, die Studierende auf ihre Aufgaben vorbereiten und ihnen die Übernahme von Eigenverantwortung erleichtern. Denn, so gibt ein Student an, „Es geht nicht darum, dass wir weniger machen wollen, sondern vielleicht nur anders strukturiert.“

Übertragen auf die bundesweite Hochschullandschaft lässt sich festhalten, dass die neuen, noch nicht routiniert ablaufenden Studienstrukturen es bedingen, dass die Studierenden von heute mit mannigfaltigen Anforderungen in Sachen Studienorganisation, Wissens- und Zeitmanagement konfrontiert werden. Eine Entlastung bieten an der TU Kaiserslautern diverse Beratungsangebote sowie eine verstärkte Einbindung der Studierendengruppe bei der Gestaltung von Studium und Lehre, v. a. in Form von Zufriedenheitsumfragen, Lehrevaluationen und Workloaduntersuchungen. Diese Situation gilt es kontinuierlich auszutarieren, damit bei einem verständlichen Wunsch nach Information und Begleitung eines der zentralen Reformziele, die Kompetenzorientierung, nicht einem zu stark an den studentischen Bedürfnissen ausgerichteten Service anheimfällt.

Wie der bereits im Titel dieses Beitrags aufgeworfene Balanceakt gelingen kann, dafür setzt das Konzept „Studierende als Partner“ an der TU Kaiserslautern ein hoffnungsvolles Zeichen. Durch die vordefinierte Begegnung auf Augenhöhe wird auf der einen Seite (Hochschulleitung und Lehrende) Verantwortung abgegeben und somit auf der anderen Seite (Studierende) erst für die Möglichkeit der Verantwortungsübernahme – die schließlich die Voraussetzung für eine stärkere Selbstregulierung ist – sensibilisiert. Diese Entwicklung gilt es weiter zu stärken.

6 Literaturverzeichnis

- Arnold, R. & Gómez Tutor, C.** (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten.* (Reihe: Grundlagen der Weiterbildung). Augsburg: Ziel.
- Blüthmann, I., Ficzek, M. & Thiel, F.** (2006). FELZ – Ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In B. Behrendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (24, I 2.6.). Stuttgart: Raabe Verlag.
- Heublein, U., Hutzsch, Ch., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G.** (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08.* http://www.his.de/pdf/21/studienabbruch_ursachen.pdf, Stand vom 28. April 2010.
- Heublein, U. & Wolter A.** (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(2), 214-236.
- Kleß, E., Menzer, Ch. & Wiechmann, J.** (2011). „Lernen wann, wo und wie ich möchte“. Möglichkeiten und Grenzen eines kooperativen Veranstaltungsformats. In R. Arnold & K. Faber (Hrsg.), *Vernetzung schafft Perspektiven. Neue Ansätze in der Lehrerbildung* (S. 144-159). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayring, Ph.** (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 11. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Metzger, Ch.** (2010): ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit. Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und neuen Technologien. In E. Seiler Schiedt, S. Mandel & M. Rutishauser (Hrsg.), *Digitale Medien für Lehre und Forschung* (S. 287-302). Münster u. a.: Waxmann.
<http://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2385Volltext.pdf&typ=zusatztext>, Stand vom 28. April 2010.
- Pätzold, H.** (2007). PDAs als Erhebungsinstrument in der erwachsenenpädagogischen Lernforschung – ein Praxisbericht. *Empirische Pädagogik*, 2007(1), 78-92.
- Watzlawick, P.** (1991). Einleitung. In P. Watzlawick & P. Krieg (Hrsg.), *Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus.* Heidelberg: Carl Auer.

Autorinnen



Dr. Claudia GÓMEZ TUTOR || Technische Universität Kaiserslautern, Zentrum für Lehrerbildung || Gottlieb-Daimler-Straße 47/630, D-67663 Kaiserslautern

www.uni-kl.de/zfl

cgomez@zfl.uni-kl.de



Christine HOBELSBERGER, M.A. || Technische Universität Kaiserslautern, Zentrum für Lehrerbildung || Gottlieb-Daimler-Straße 47/630, D-67663 Kaiserslautern

www.uni-kl.de/zfl

hobelsberger@zfl.uni-kl.de



Dipl.-Päd. Christine MENZER || Technische Universität Kaiserslautern, Zentrum für Lehrerbildung || Gottlieb-Daimler-Straße 47/630, D-67663 Kaiserslautern

www.uni-kl.de/zfl

menzer@zfl.uni-kl.de