

Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt
HDZ Universität Dortmund

0. Einleitung

Der folgende Beitrag behandelt die Probleme des Übergangs in die Hochschule und die Folgerungen für eine Reform der Studieneingangsphase aus hochschuldidaktischer Sicht. Der Gang der Argumentation führt zur Darstellung eines Bündels von Maßnahmen in Gestalt eines Mind-Map (vgl. Abschnitt 5). Das Mind-Map stellt die Vielzahl der Konzepte bzw. Vorschläge, die auf der hochschuldidaktischen Problemanalyse und der Reformpraxis an den Hochschulen seit den 70er Jahren bis heute basiert, in ihren Relationen zueinander dar. Wenn man das reichhaltige Repertoire betrachtet, das entwickelt und erprobt zur Verfügung steht, irritiert das heute vieler Orts dürftige Erscheinungsbild. Um zu einem aus hochschuldidaktischer Sicht angemessenen Verständnis von Problemen und Lösungsansätzen zu gelangen, sollen deshalb einige Abschnitte des Argumentationsganges abgeschritten werden.

Es ist schon auffällig, wie die Verantwortung für die allseits beklagten Missstände in einem „Schwarzen-Peter-Spiel“ zwischen den beteiligten Akteuren hin und her geschoben wird (vgl. Abschnitt 1). Dieses Spiel hat Geschichte. Welche Strategie die Hochschulen in diesem Spiel übernehmen, hängt von dem vorherrschenden Verständnis von Lehre und Studium ab (vgl. Abschnitt 2). Aus einer hochschuldidaktischen Sicht, die die Funktion der Lehre vom Lernen her denkt (vgl. Wildt 2001)¹, ist es Aufgabe der Hochschule, die Studierenden bei der Bewältigung ihrer Lern- und Entwicklungsaufgaben am Studienanfang zu unterstützen (vgl. Abschnitt 3). Der hochschuldidaktische Diskurs über Lehren und Lernen enthält eine Fülle von Erkenntnissen, wie Lernen unter unterschiedlichen Lernarrangements ermöglicht werden kann (vgl. Abschnitt 4). Mit diesen Erkenntnissen lassen sich die Gestaltungsmöglichkeiten für Reformen erschließen.

1. Zum „Schwarze-Peter-Spiel“

Mindestens seit Schiller in seiner Jenaer Antrittsvorlesung 1806 zwischen „Brotstudenten“ und „Gelehrten Köpfen“ unterschied, steht die Frage auf der Tagesordnung, welchen Zielgruppen sich die Hochschulen öffnen sollen. Alle Debatten um die „Öffnung der Hochschule“, „Studierfähigkeit“, „Reform der gymnasialen Oberstufe“, „Hochschulzugangsberechtigungen“, „Hochschuleingangsprüfungen“ spitzen sich auf die Thematik Inklusion oder Exklusion zu - oder: Wie viel Heterogenität erlaubt die Hochschule und wie geht sie damit um.

Wenn man davon ausgeht, dass Studienerfolg maßgeblich von der Wechselwirkung zwischen Voraussetzungen der Studierenden und Lernbedingungen abhängt, lässt sich im Fall des Misserfolgs trefflich über Gründe und Verantwortung streiten. Liegen sie in der Unfähigkeit der Studierenden, in den Schulen als Institutionen, in denen sie ihre Voraussetzungen ausgebildet haben, oder in den Hochschulen, die keine angemessenen Lernbedingungen zur Verfügung stellen? Oder sind es die Allokationsinstrumente, die bei einer Zuordnung von Studierenden und Lernbedingungen versagen?

Je nach dem, wohin die Verantwortung geschoben wird, landet der „Schwarze Peter“ bei den Schulen, den Studierenden, den Zulassungsverfahren oder den Hochschulen – oder

¹ Wildt, J.: Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen, in: Welbers, U. (Hrsg.): Studienreform durch Bachelor- und Masterstudiengänge, Neuwied/Kriftel/Berlin, im Erscheinen 2001

natürlich bei der Politik, die das Zusammenspiel der Akteure zueinander nicht adäquat reguliert.

Das „Schwarze-Peter-Spiel“ lässt sich nicht nur in den „großen Debatten“ der Vergangenheit, z.B. über die Studierfähigkeit Anfang der 80er Jahre (vgl. Welzel 1985, S. 1)², sondern auch heute in den „kleinen“ Auseinandersetzungen verfolgen, in die auch der Verfasser in seiner hochschuldidaktischen Arbeit und in seiner Tätigkeit in zentralen Hochschulgremien involviert ist. Da geht es z.B. darum, ob in ein Tutorenprogramm auch eine Einführung in die Nutzung von Datenbanken und den Umgang mit dem Internet integriert oder die Medienkompetenz der mitgebrachten Studierfähigkeit zugeschlagen wird, oder ob die Verfahren und Standards der Anerkennung von Studienleistungen ausländischer Studierender diesen eine reelle Adaptionschance eröffnen oder das Niveau der aufnehmenden Hochschule als striktes Selektionskriterium vorausgesetzt wird.

Aus hochschuldidaktischer Sicht geht es dabei darum, inwieweit die Hochschule Heterogenität der Studierenden in den Lernvoraussetzungen akzeptiert und in welchem Umfang sie Lernumgebungen bzw. Lernsituationen so gestaltet, dass sich Studierfähigkeit entwickeln kann. Die Bereitschaft, Heterogenität als Herausforderung zur didaktischen Gestaltung der Übergänge und Eingänge in die Hochschule zu begreifen, hängt von der Auffassung der Aufgaben in der Lehre ab.

2. Das traditionelle Leitbild des Hochschullehrers

In hochschuldidaktischer Perspektive wird Lehren vom Lernen aus gedacht. Dem entspricht nicht durchgängig das verbreitete Bild von den Aufgaben der Hochschullehrer. Dem klassischen Leitbild des „Professors“ (von lat.: profiteri: „laut und öffentlich erklären“, bzw. fateri: „bekennen, gestehen, an den Tag legen“; Kluge 1995, S. 548)³ zufolge kann sich die Lehre auf eine Darstellung des Wissens nach Regeln wissenschaftlicher Rationalitätskriterien beschränken. Den Studierenden (lat.: studere: „betreiben, sich bemühen um etwas“, Kluge, 1995, S. 804)⁴ obliegt es dann, aus eigenem Antrieb, selbständig sich dieses Wissen zu eigen zu machen und (ggf. in der Prüfung) vorzuzeigen. Die didaktische Anstrengung (von griech.: didascein, Kausativum zu daenai: lernen, also lernen machen, vgl. Kluge 1995, S. 178)⁵ kann dann unterbleiben.

Hochschuldidaktik fragt hingegen nach Lernwegen, Lernumgebungen und Lernarrangements für die Aneignung von Wissen und Kompetenzen. In diesem Sinne geht es beim Übergang bzw. Eingang ins Studium um die Bewältigung der Lern- bzw. Entwicklungsaufgaben, die sich den Studierenden stellen.

3. Lern- und Entwicklungsaufgaben

Die Unterstützung bei der Bewältigung dieser Aufgaben sollte sich auf folgende Aspekte beziehen:

(a) reflektierte Entscheidungsfindung:

Die Studierenden sollten bei der Wahl eines Hochschulstudiums, bei der Wahl der Studienfächer und des Studienorts zu einer reflektierten, d.h. die eigenen Motive, Umstände, Interessen, Bedingungen etc. bewusst gefällte Entscheidung gelangen. Eine reflektierte Entscheidung ist Grundlage für die Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess.

² Vgl. Welzel, A.: Einleitung, in: Welzel, A. (Hrsg.): Heterogenität oder Elite – hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule- Hochschule, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 78, Weinheim/Basel 1985, S. 1 - 12

³ Kluge, S.: Ethimologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, bearbeitet von Elmar Seebold, 23. erweiterte Auflage, Berlin/New York 1995, S. 548

⁴ ders. S. 804

⁵ ders. S. 178

(b) Aufbau einer kognitiven Wissensbasis:

Gerade in der Studieneingangsphase geht es darum, die erforderliche Wissensbasis zum Start in Studium aufzubauen. Insbesondere hier müssen die Hochschulen in ihrem Lehrangebot der Heterogenität der Studierenden Rechnung zu tragen.

(c) Kognitive Lernstrategien:

Für den Gang durchs Studium sind insbesondere auch die Strategien erforderlich, den eigenen Lernprozess zu organisieren und zielgerichtet zu gestalten. Mit den für das Studium förderlichen Lernstrategien können die Studierenden gleichzeitig Schlüsselqualifikationen erwerben, die für ein lebenslanges Lernen von außerordentlicher Bedeutung sind.

(d) Intrinsischer Motivation:

Die Motivationsforschung zeigt, dass insbesondere durch die Wahrnehmung eigener Kompetenz und Autonomie in der Gestaltung der eigenen Lernprozesse sowie eine akzeptierende soziale Umgebung am ehesten intrinsische, d.h. aus der Sache entstehende und auf die Sache bezogene Motivation gefördert wird (z.B. Prenzel 1996)⁶.

(e) Fachbezogene Interessen:

Dies ist eine günstige Voraussetzung, auch auf Dauer Interesse an dem studierten Fach/den studierten Fächern zu entwickeln.

(f) Berufsperspektiven:

Zwar geht es nicht in jeder Phase des Studiums um eine Orientierung an beruflicher Praxis. Für die Herausbildung stabiler Motivationen ist es jedoch förderlich, die eigenen Lernprozesse im Lichte von Berufsperspektiven zu betrachten. Im günstigen Falle entstehen dabei keine Gegensätze, sondern Synergien mit den inhaltlichen Interessen.

(g) „deep approach“:

Die Hochschulforschung hat gezeigt, dass intrinsische Motivation und stabile Interessen mit Lernstrategien, die nicht (jedenfalls nicht allein) auf die Ansammlung von Faktenwissen, sondern auf Verstehen, komplexe Zusammenhänge und theoretische Einordnung ausgerichtete Lernstrategien einhergeht (Wild 2000)⁷.

(h) Selbstorganisation und –management:

Die Berücksichtigung alle der genannten Aspekte trägt dazu bei, die Fähigkeit zur Selbstorganisation im Studium zu fördern. Eine wichtige Rolle spielt dabei ein kompetentes Selbstmanagement, d.h. zu lernen, sorgsam mit persönlichen Ressourcen umzugehen, mit eigenen Kräften hauszuhalten und sie zielgerichtet einzusetzen.

(i) Soziale Integration:

Soll die Hochschule ein Ort lebendigen Lernens und intensiver Kommunikation werden, muss – gegen die Anonymität der Massenuniversität – die soziale Integration der Studierenden gefördert werden. Eine gelungene soziale Integration ist Voraussetzung für eine Bewältigung der genannten Lern- bzw. Entwicklungsaufgaben.

(j) Postadoleszente Identitätsbildung:

Studium stellt eine - in den unterschiedlichen biografischen Zusammenhängen für die einzelnen Studierenden sehr unterschiedliche Statuspassage dar. Der Wechsel in den sozialen Kontext der Hochschule erfordert zumindest ein Ausbalancieren der eigenen Identität. Dazu sollte die Hochschule Raum geben.

⁶ Prenzel, M.: Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen, in: Lompscher, I./Mandl, H. (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten, Bern 1996, S. 11-22

⁷ Wild, K.-P.: Lernstrategien im Studium, Münster/ New York/München/Berlin 2000

4. Lernen und Lernarrangement

Es kann an dieser Stelle nur in knapper Form auf den hochschuldidaktischen Diskurs verwiesen werden, in welchen Arrangements von Lehrmethoden Lernen gefördert werden kann. Die folgende Übersicht stützt sich auf eine vom Verfasser aktualisierte Klassifikation von Lerntheorien in ihrer Zuordnung zu Lehrmethoden von Schulmeister (1983, S. 345).⁸ Die Sortierung erfolgt sortiert nach dem Grad der Freiheit in der Wahl der Lerninhalte und Lernmethoden auf der einen und der Kontrolle der Lerninhalte und Lehrmethoden auf der anderen Seite. An dem einen Pol der Skala stehen also studentenzentrierte Lehre, offene Lernsituationen, aktive, demokratische Interaktionsformen, an dem anderen Pol dozenten- und programmzentrierte Lehre, geschlossene Lernsituationen und passiv-rezeptive, autoritäre Interaktionsformen.

Freiheit in der Wahl der Lerninhalte und Lernmethoden
Studentenzentrierte Lehre, offene Lernsituationen
Aktive, demokratische Interaktionsformen

Lerntheorien	Lehrmethoden
Konstruktivistische Lerntheorien (Mandl)	Wissensmanagement - Selbstorganisation Situierendes Lernen
Humanistische Psychologie (Rogers)	Projektorientiertes Studium, Forschendes Lernen Autonome Gruppenarbeit, selbstgewählte Lektüre
Kognitive Psychologie (Piaget, Bruner, Ausubel)	Entdeckendes Lernen, Lernspiele, Simulationen Expositorisches Lehren, Seminare, Unterrichtsgespräch
Modellernen (Bandura)	Dozentenorientierte Verfahren Vortrag, Seminar
Informationstheorie (Lindsay/Norman)	Computerunterstützter Unterricht Lernprogramme
Behaviorismus (Skinner)	Keller-Plan-Kurs Programmierter Unterricht
Absolute Kontrolle der Lerninhalte und Lehrmethoden Dozenten- oder programmzentrierte Lehre Geschlossene Lernsituationen Passiv-rezeptive, autoritäre Interaktionsformen	

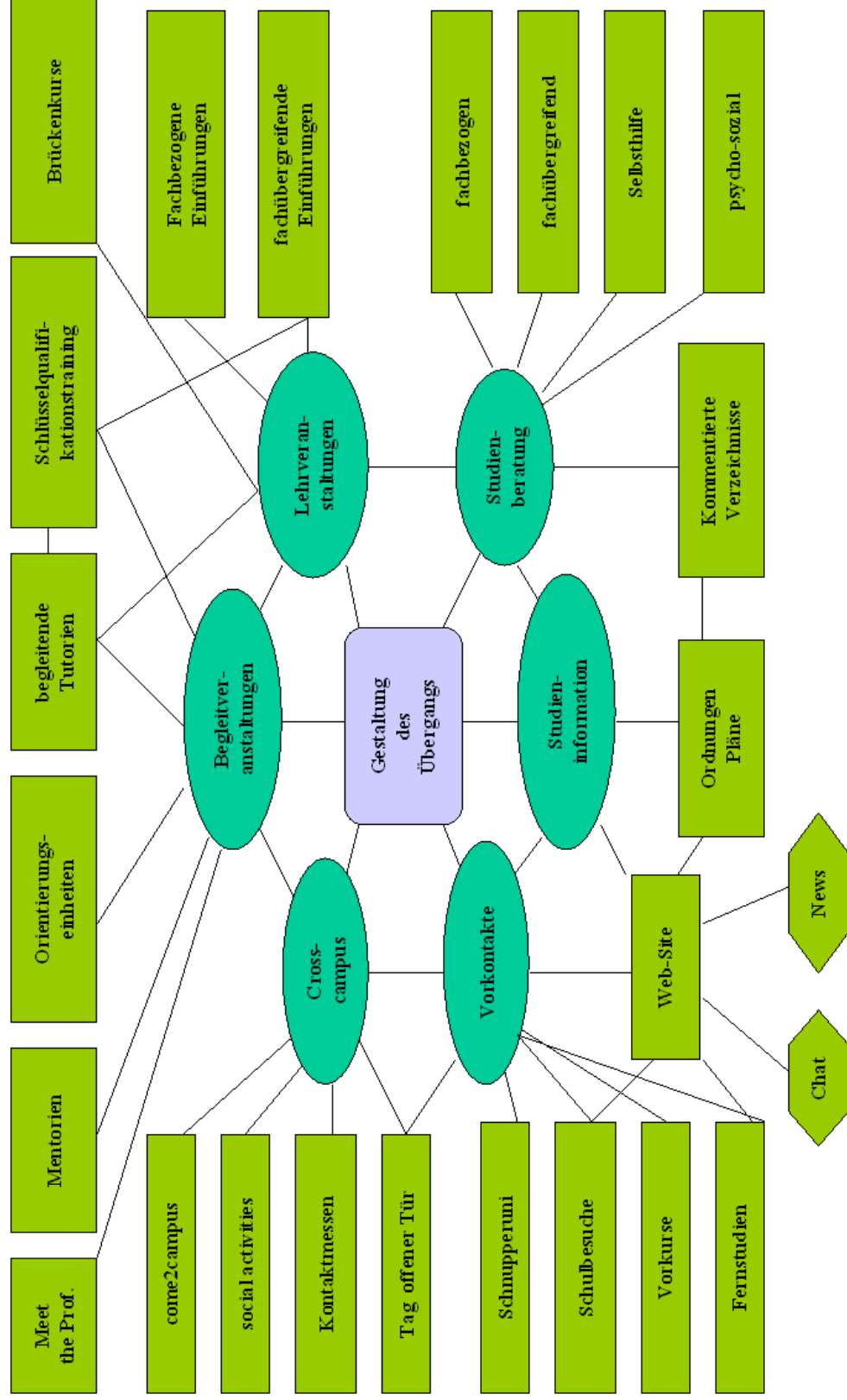
Die Übersicht, die im einzelnen natürlich ausführlich zu entfalten wäre, gibt einen Einblick in die Vielfalt der Gestaltungsmöglichkeiten für die im folgende zusammengestellten Maßnahmen beim Übergang und Eingang in das Studium. Alle diese Maßnahmen lassen sich mit höchst unterschiedlichen Konsequenzen für die methodische Gestaltung und damit die Lernprozesse entsprechend ganz unterschiedlich variieren.

Um die unter 3. skizzierten Lern- und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, ist Methodenpluralismus angezeigt. Innerhalb eines pluralen Ansatzes sollte jedoch ein Schwerpunkt auf dem Pol einer „Freiheit in der Wahl der Lerninhalte und Lernmethoden“ liegen, wenn „Selbstorganisation und Wissensmanagement“ optimal gefördert werden soll. Wie dies gelingen kann, ist aktuelles Forschungsfeld der Hochschuldidaktik (vgl. Metz-Göckel, S. 2001).⁹

⁸ Schulmeister, R.: Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht, in: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Stuttgart, 1983, S. 331 - 354

⁹ Metz-Göckel, S.: Wissensmanagement und Selbstorganisation, Antrag auf ein Promotionskolleg bei der Hans-Böckler-Stiftung, Dortmund, Hochschuldidaktisches Zentrum, 2001 (vervielfält. Typoskript)

Mind-Mapping der Maßnahmen von Hochschulen



Ein Mind-Map der Maßnahmen von Hochschulen

Die Maßnahmen, die in dem folgenden Mind-Map zusammengefasst sind, können also eine völlig unterschiedliche Gestalt annehmen, je nachdem auf Basis welcher Lerntheorien bzw. welchen Lehrmethoden sie ausgearbeitet werden.

Bei dieser Übersicht wird leicht erkennbar, dass die Stärke der Hochschuldidaktik in den Bereichen der Lehr- und Begleitveranstaltungen, teilweise auch den Cross-Campus-Aktivitäten liegt. Maßnahmen zur Intensivierung der Vorkontakte, Studieninformationen und Studienberatung fallen demgegenüber eher in den Bereich der allgemeinen und fachbezogenen Studienberatung. Wenngleich im Gesamtkonzept zur Gestaltung der Über- und Eingänge Studienberatung und Hochschuldidaktik vermehrt zusammenarbeiten (sollten), soll der vorliegende Beitrag nur noch mit einigen wenigen Hinweisen auf solche Maßnahmen abgeschlossen werden, für die sich der Verfasser als Hochschuldidaktiker in besonderen Maße engagiert bzw. sie gefördert hat.

(a) Come2Campus:

Come2Campus bezeichnet eine Maßnahme der Universität Dortmund, die insbesondere der sozialen Integration ausländischer Studierender dient, aber auch Orientierungswissens vermittelt wird. Come2Campus ist im Rahmen des Projekts zur „Verbesserung der sozialen und didaktischen Situation ausländischer Studierender“ an der Universität Dortmund (als „Leuchtturm“-Projekt durch das Land Nordrhein-Westfalen gefördert) entstanden. Dabei werden zu Semesterbeginn ausländische und deutsche Studierende zu einer Art Patenschaftssystem zusammengefasst, bei dem jeweils ausländische und deutsche Studierende gemeinsam ein mehrtätiges Orientierungsprogramm durchlaufen und dabei im günstigen Fall eine persönliche Beziehung entwickeln. Die von der Körber-Stiftung ausgezeichnete Maßnahme ist in dem Abschlussbericht des Projekts „Soziale und didaktische Situation ausländischer Studierender“ (2001)¹⁰ dokumentiert.

(b) Orientierungseinheiten/begleitende Tutorien/Schlüsselqualifikationstrainings:

Aus dem ganzen Spektrum begleitender Veranstaltungen hat sich die Hochschuldidaktik insbesondere um die Orientierungseinheiten, begleitende Tutorien und Schlüsselqualifikationstraining verdient gemacht. Orientierungseinheiten sind bereits in Hamburger Zentrum für Hochschuldidaktik zu Beginn der 70er Jahre entwickelt worden und haben u.a. in den Verbreitungsaktivitäten des „Vereins zur Förderung der Studienreform“ (1980)¹¹ eine bundesweite Verbreitung gefunden. Tutorien, insbesondere in Selbstorganisation der Studierenden, sind ebenfalls schon frühzeitig unter hochschuldidaktischer Beratung entstanden und werden auch heute entsprechend begleitend beraten (vgl. dazu Wildt 2000).¹²

Am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund liegt ein Schwerpunkt auf der Entwicklung von Trainings von Schlüsselqualifikationen von Studierenden. Soweit diese sich auf die Entwicklung von Studierfähigkeit beziehen, eigenen sie sich insbesondere für die Gestaltung der Studieneingangsphase (vgl. Metz-Göckel, S./ Wildt, 1999)¹³.

(c) Einführungsveranstaltungen:

Die Geschichte der Hochschuldidaktik illustriert reichhaltig die entwickelten Möglichkeiten zur

¹⁰ Projekt „Soziale und didaktische Situation ausländischer Studierender“: Abschlussbericht, Dortmund, Hochschuldidaktisches Zentrum, März 2001 (erscheint in der Schriftenreihe des HDZ)

¹¹ Verein zur Förderung der Studienreform: Hochschulausbildung im Arbeitnehmerinteresse, Köln 1980

¹² Wildt, J.: Praxisbegleitende Beratung in der Arbeit mit Tutoren, in: Knauf, H. und Schmithals, F.: Tutorenhandbuch, Neuwied/Kriftel/Berlin, 2000, S. 186 -194

¹³ Metz-Göckel, S. und Wildt, J.: Bericht über das Review: Selbst- und Fremdevaluation des HDZ oder was Sie schon immer vom HDZ wissen wollten, in: HDZ-Rundbrief 10 Jg. Nr. 2 (1999), Dortmund, S. 17-25

Gestaltung fachlicher und fachübergreifender Einführungsveranstaltungen. Unter Einbeziehung von Argumenten aus Orientierungseinheiten, begleitenden Tutorien und Schlüsselqualifikationstrainings sind diese Veranstaltungen Paradebeispiele für den methodischen Umgang mit der Heterogenität (vgl. Wildt 1985).¹⁴ In der Regel geht es dabei auch um die Integration fachlicher Aspekte und berufs(praktischer) Perspektiven (vgl. Wildt 1997).¹⁵

Ein gute Übersicht, die auch die meisten der in dem Mind-Map erfassten Maßnahmen zur Gestaltung des Übergangs enthält, findet sich in dem Gutachten zum „Übergang Schule – Hochschule“ in den von der Gemeinsamen Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen herausgegebenen „Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf“ (1996), in der der Verfasser Mitglied war.¹⁶

¹⁴ Wildt, J.: Zum Umgang mit der Heterogenität: Didaktische Modell für den Studienanfang, in: Welzel, A. (Hrsg.): Heterogenität oder Elite – Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 78, Weinheim/Basel 1985, S. 91-115

¹⁵ Das „Integrierte Eingangsemester Primarstufe“ (IEP), in: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung, Opladen, 1997, S. 319-332

¹⁶ Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf – Analyse und Empfehlungen, Neuwied/Kriftel/Berlin 1996, S. 19-58