

Gabi REINMANN¹ (München) & Tobias JENERT (St. Gallen)

Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten

Zusammenfassung

Studierendenorientierung ist derzeit eines der Leitkonzepte für die Gestaltung der Lehre an Hochschulen. Ein kritischer Blick offenbart jedoch, dass der Begriff uneinheitlich und mit teils widersprüchlichen Konnotationen gebraucht wird. Der Beitrag analysiert die Begriffsverwendungen innerhalb verschiedener Hochschulkontexte. Dabei werden Widersprüche zwischen den vorgefundenen Konnotationen – insbesondere zwischen den Perspektiven des Hochschulmanagements und der Didaktik – identifiziert. Davon ausgehend wird mit dem Konzept der Bildungsorientierung eine Alternative vorgeschlagen, die auf das Kernziel der Hochschule als Bildungsorganisation verweist und die skizzierten Unschärfen vermeidet.

Schlüsselwörter

Studierendenorientierung, Hochschulmanagement, Hochschuldidaktik

Student Centeredness: The many facets of a catch-all term in Higher Education

Abstract

Currently, Student Centeredness is one of the guiding concepts for the development of Higher Education. A critical look, however, reveals that the term is used ambiguously, even conveying conflicting connotations. The paper analyses how the term is used in different contexts within Higher Education. This analysis discloses contradictions between the connotations found – especially between the pedagogical and management perspectives within Higher Education Institutions. Consequently, “Bildung Centeredness” is proposed as a concept focusing on the main objective of Higher Education and avoiding the conceptual ambiguities outlined in the paper.

Keywords

student centeredness, university management, faculty development

¹ E-Mail: reinmann.gabi@googlemail.com

1 Studierendenorientierung: politisch korrekt oder dysfunktional?

Es gibt Begriffe, die haben im Kontext von Bildung und Studium von vornherein eine Art Bonus: Dazu gehören z. B. die meisten Wörter mit „Selbst“ wie Selbstorganisation, Selbststeuerung oder Selbstbestimmung, denen neben positiven Konnotationen sogar unbestimmte Heilsversprechungen anhängen (vgl. REINMANN, 2010a). Auch der Begriff der Studierendenorientierung gehört dazu, wenn es um Hochschule und Hochschullehre geht. Dies ist auf der einen Seite durchaus nachvollziehbar: Wenn sich Hochschulen und Hochschullehrende an denen orientieren, die dort studieren, dann ist das nicht nur legitim, sondern geradezu notwendig. Also ist Studierendenorientierung ein Wert an sich, er ist noch dazu politisch korrekt und verschiedene Anspruchsgruppen der Hochschule verwenden ihn mit zunehmender Häufigkeit. Politische Korrektheit und inflationärer Gebrauch aber erhöhen auf der anderen Seite die Gefahr, dass Begriffe unscharf bis inhaltsleer werden. Das gilt auch für die Studierendenorientierung, von der ganz unterschiedliche Auffassungen existieren. Der *erste Teil* des Beitrags wird sich daher mit der Frage beschäftigen, was Studierendenorientierung alles bedeuten kann und wie der Begriff von wem verwendet wird: Welche Facetten tun sich hier auf und in welcher Beziehung stehen die damit verbundenen verschiedenen Konnotationen zueinander?

Wenn es mehrere Facetten eines Begriffs und verschiedene Verwendungsweisen gibt, wie dies bei der Studierendenorientierung der Fall ist, kann es zu dysfunktionalen Interpretationen und Argumentationen ebenso wie zu dysfunktionalen Folgerungen und Handlungsweisen kommen: Man verwendet dann nämlich denselben Begriff, ohne dasselbe zu meinen und zu wollen. Dass das so ist und welche Folgen das haben kann, soll im *zweiten Teil* des Beitrags gezeigt werden: Was sind die Folgen, wenn verschiedene Anspruchsgruppen der Hochschule ihr ganz eigenes Verständnis von Studierendenorientierung haben? Lassen sich verschiedene Bedeutungsvarianten ohne Weiteres von einem Handlungsfeld der Hochschule auf ein anderes übertragen? Wenn nicht: Welche Probleme entstehen, wenn man es dennoch tut?

Blickt man auf die Schwierigkeiten, die man sich mit dem Begriff der Studierendenorientierung bei genauerer Analyse einhandelt, liegt es nahe, die grundsätzlich positiven Konnotationen und vor allem die anhaftenden Heilsversprechungen in Frage zu stellen und nach alternativen Konzepten zu suchen. Im *dritten Teil* dieses Beitrags möchten wir genau dies versuchen und den Begriff der *Bildungsorientierung* in die Diskussion werfen. Dies werden wir begründen und dabei deutlich machen, warum die Studierendenorientierung als Leitidee speziell für die Lehre möglicherweise mehr Schaden als Nutzen verursacht.

2 Vier Bedeutungsvarianten der Studierendenorientierung

Studierende sollen und wollen vor allem eines: studieren. Das ist mit der Teilnahme an Lehrveranstaltungen ebenso wie mit Selbstlernen verbunden. Studierende haben also auf den ersten Blick (und aus einer didaktischen Perspektive) vor allem die Rolle von Lernenden und Teilnehmenden inne. Für die Verwaltung sind Studierende aber auch in gewisser Weise Kunden, die Dienstleistungen in Anspruch nehmen. Und angesichts der institutionellen Stellung von Hochschulen in der Gesellschaft können Studierende auch ihre Rolle als Bürger wahrnehmen und Mitbestimmungsrechte geltend machen. Ausgehend von diesen vier Rollen entfalten wir im Folgenden verschiedene Bedeutungsvarianten und die damit verbundenen Implikationen des Begriffs „Studierendenorientierung“.

2.1 Orientierung am Studierenden als Kunden

Spricht man mit Personen aus der Verwaltung oder Vertretern des Hochschulmanagements, wird Studierendenorientierung häufig im Sinne von „Kundenorientierung“ gebraucht. Sich am Studierenden zu orientieren bedeutet dann, Services bedürfnisgerecht und möglichst effizient anzubieten: Das beginnt bei der Immatrikulation und Vergabe von Chipkarten für Mensa und Bibliothek, setzt sich fort bei der Verwaltung von Leistungspunkten und Beratung bei Auslandsaufenthalten und endet beim Zeugnis samt *Diploma Supplement* (HEILING, 2003, insbes. S. 15). All diese Dinge müssen an den Studierenden, deren zeitlichen und inhaltlichen Bedarfslagen sowie am sogenannten *Student Life Cycle* ausgerichtet sein. Deutlich ist hier eine Nähe zu ökonomischen Konzepten, was sich besonders eindrücklich an neuen Begriffen wie *Student Relationship Management* (WEINMANN, 2007) zeigt, die im Zusammenhang mit Studierendenorientierung zu hören sind. Dahinter stehen Ziele und Leitvorstellungen, die über die Begriffe hinaus die Idee der Universität betreffen.

So ist die Zielsetzung eines *Student Relationship Managements* klar eine ökonomische und folgt dem Imperativ einer „*Enterprise University*“ (SMALL, 2008, S. 176). Dass sich Hochschulen unternehmerisch organisieren und zueinander in einen Wettbewerb treten, wird politisch zunehmend gewünscht und gefördert; die Studierenden sollen als Kunden „mit den Füßen“ abstimmen können. In diesem Zusammenhang spielt die Qualität von Dienstleistungen rund um das Studium als Wettbewerbsfaktor inzwischen eine wichtige Rolle. Bei der Studierendenorientierung im Sinne der Kundenorientierung geht es allerdings nicht nur darum, möglichst gute Angebote für die Studierenden bereitzustellen. Es besteht auch die Hoffnung auf einen ökonomischen Mehrwert für die Hochschule bzw. auf einen *Return on Investment* (ROI) z. B. in Form von Studiengebühren oder staatlichen Zuwendungen (GRANT & ANDERSON, 2002, S. 30ff.; MÜNCH, 2009, S. 12f.). Das primäre Ziel bei dieser Auffassung von Studierendenorientierung ist es, die *Zufriedenheit* der Studierenden als Kunden sicherzustellen (HEILING, 2003, S. 4f.). Der aktive Part liegt bei der Hochschule und konzentriert sich auf organisatorische Handlungsfelder im Hochschulkontext – es soll ein möglichst reibungsloser und effizienter Ablauf des Studiums ermöglicht werden. Damit Studierendenorien-

tierung in einem solchen Sinne funktioniert, ist eine besondere Aktivität seitens der Studierenden nicht erforderlich: Sie müssen die Service-Angebote lediglich kennen und nutzen (wobei letzteres interessanterweise durchaus nicht immer selbstverständlich ist).

2.2 Orientierung am Studierenden als Lernenden

Spricht man dagegen mit Lernforschern, (Hochschul-)Didaktikern und anderen Vertretern speziell der Lehre, trifft man auf ein gänzlich anderes Verständnis von Studierendenorientierung: Sich am Studierenden zu orientieren bedeutet nun, das Lernen der Studierenden im Blick zu haben und dabei den Wechsel „*from teaching to learning*“ (BARR & TAGG, 1995) zu bewerkstelligen – in der Erwartung, auf diesem Wege bessere Lernergebnisse zu erzielen, die einem Hochschulstudium angemessen sind. Der Studierende soll danach weniger belehrt als vielmehr aktiviert und beraten werden; neben dem Wissenserwerb tritt gleichberechtigt die Entwicklung von Lernstrategien; der Lehrende fungiert vor allem als Coach und nicht (mehr) als Experte und Wissensvermittler (z. B. WILDT, 2002). Studierendenorientierung in diesem Sinne meint entsprechend eine Lern- oder Lernerorientierung, bei der es nicht um die Gestaltung von Services, sondern von Lernumgebungen geht. Zugrunde liegt eine bestimmte Idealvorstellung vom Lernen als einem selbstständigen und konstruktiven Prozess. Zwar kann man auch Lernumgebungen ähnliche wie Services als „Angebote“ an Studierende interpretieren. Lern- oder Bildungsangebote aber erfordern von den Lernenden, dass sie sich daran aktiv beteiligen – ein bloßer Konsum, wie dies die Kunden-Metapher nahelegt, führt zu *keinem* nachhaltigen Erfolg.

Die Lernerorientierung verlangt den Studierenden also mehr ab als die Kundenorientierung: Sie müssen ausreichend motiviert sein, sich auf aktivierende Lernumgebungen einlassen und Mindestfähigkeiten im selbstorganisierten Arbeiten einbringen. Dennoch haben die ökonomisch verstandene Kundenorientierung und die didaktisch verstandene Lernerorientierung etwas gemeinsam: Beide Auffassungen zielen darauf ab, Lernende zu *unterstützen*: zum einen bei administrativen bzw. organisatorischen Dingen während des Studiums (der Studierende als Kunde) und zum anderen bei lern- bzw. bildungsbezogenen Herausforderungen (der Studierende als Lernender). Die Unterstützung bezieht sich aber auf verschiedene Handlungsfelder innerhalb der Hochschule: einerseits auf organisatorische und andererseits auf didaktische Aspekte des Studierens.

2.3 Orientierung am Studierenden als Bürger

Studierendenorientierung mit dem Ziel, Studierende (bezogen auf organisatorische oder didaktische Ziele) zu unterstützen, ist allerdings nur *eine* Lesart. Eine zweite setzt an die Stelle der Unterstützung die *Beteiligung*. In hochschulpolitischen Gremien sowie Studierendengruppen, die z. B. beim Bildungsstreik 2009 und 2010 aktiv geworden sind (SERGAN, 2009), steht der Begriff der Studierendenorientierung vor allem dafür, die Studierenden an der Gestaltung von Hochschule bzw. an politischen und administrativen Entscheidungen der Hochschule stärker und besser zu beteiligen. Anstatt einer Kunden- oder Lernerorientierung präferieren diese Inte-

ressengruppen eine Orientierung am mündigen Studierenden, der sich einmischen und mitgestalten soll. Hier liegt vor allem der Vergleich zur Bürgerorientierung in der Gesellschaft, in Grenzen vielleicht auch zur Mitarbeiterorientierung in Unternehmen, nahe. Bürgergesellschaftliches Engagement ist ein wichtiger Bestandteil der Demokratie: Es zählen dazu Aktivitäten in Vereinen, Verbänden, politischen Parteien oder Bürgerinitiativen, aber auch von Unternehmen angeregte Projekte (RUDOLF & ZELLER-RUDOLF, 2004, S. 45).

In Analogie zu Bürgerrechten geht es bei diesem Verständnis von Studierendenorientierung um Mitspracherechte und letztlich um Macht, insbesondere in Zeiten von Reformen und Veränderungen. Das Handlungsfeld ist somit – ähnlich der Kundenorientierung – eher organisatorischer und nicht primär didaktischer Art. Damit Studierendenorientierung in diesem Sinne funktioniert, müssen Studierende zum einen sehr gut informiert und zum anderen willens und in der Lage sein, an (hoch-) politischen Prozessen aktiv zu partizipieren. Selbstredend muss man ihnen auch das Recht zur Mitsprache einräumen. Im Vergleich zur Studierendenorientierung als Kundenorientierung fordert eine Studierendenorientierung als Bürgerorientierung vom Studierenden allerdings ungleich mehr Engagement, aber auch Wissen ein. Während es bei der Kundenorientierung darum geht, Verwaltungsprozesse für die Studierenden so effizient und angenehm wie möglich zu gestalten, strebt die Bürgerorientierung an, Bedürfnisse und Ziele der Studierenden über politische Beteiligungsprozesse zu berücksichtigen.

2.4 Orientierung am Studierenden als Teilnehmenden

Eine Beteiligung von Studierenden ist allerdings nicht nur in organisatorischen, sondern auch in didaktischen Handlungsfeldern möglich: Man kann Studierende an inhaltlichen und methodischen Entscheidungen in der Lehre partizipieren, sie also die Lehre mitgestalten lassen. Auf diesem Wege legt man ihnen ein hohes Maß an Verantwortung für den eigenen Lern- und Bildungserfolg in ihre Hände. Pädagogische, anthropologische und philosophische Fachvertreter werden ein solches Verständnis von Studierendenorientierung wohl bevorzugen. Ausgearbeitete Konzepte dazu gibt es seit langem speziell in der Erwachsenenpädagogik, die hierfür gerne den Begriff der Teilnehmerorientierung verwendet. Als erwachsenenpädagogisches Prinzip verlangt die Teilnehmerorientierung eine konsequente Ausrichtung an den Interessen und Wünschen der Teilnehmenden, was sich in höchster Form dadurch erreichen lässt, dass diese die Inhalte und Methoden selbst bestimmen (vgl. HIPPEL & TIPPELT, 2009).

Anders als bei der Lernerorientierung geht es bei der Teilnehmerorientierung also weniger um die Frage, wie man als Lehrender Lernumgebungen so arrangiert, dass sich Lernende aktiv-konstruktiv mit neuen Inhalten auseinandersetzen. Vielmehr geht es darum, die lebensweltlichen Erfahrungen, Deutungen und Interessen der Lernenden optimal zu berücksichtigen und ihnen zuzutrauen, dass sie selbst am besten entscheiden können, was sie wie lernen. Ein solches Verständnis von Studierendenorientierung ist höchst anspruchsvoll, setzt es doch voraus, dass Studierende abschätzen können, was für ihre spätere Zukunft wichtig ist. Darüber hinaus müssen sie über ein didaktisches Grundverständnis verfügen, um beurteilen zu können, wie die selbstgesetzten Bildungsziele am besten zu erreichen sind. Die

Studierenden benötigen hierfür umfassendes Vorwissen sowie klare Zielvorstellungen und müssen Selbstverantwortung für ihren Lern- und Bildungsprozess übernehmen können und wollen.

2.5 Eine Matrix zum Begriff der Studierendenorientierung

Was es genau heißt, sich am Studierenden zu orientieren, ist also – so kann man an der Stelle zusammenfassen – vor allem abhängig davon, welche Rolle des Studierenden und welches Handlungsfeld der Hochschule man im Blick hat: Man kann sich den Studierenden metaphorisch als Kunde oder Bürger vorstellen und bewegt sich damit in organisatorischen Handlungsfeldern, welche die Hochschullehre zwar beeinflussen, aber nicht direkt steuern. Man kann den Studierenden aber auch in seiner Lerner- oder Teilnehmerrolle sehen und befindet sich dann in genuin didaktischen Handlungsfeldern. Die nachfolgende Abbildung gibt noch einmal einen Überblick über diese vier möglichen Bedeutungsvarianten von Studierendenorientierung und ordnet diese in einer Matrix an.

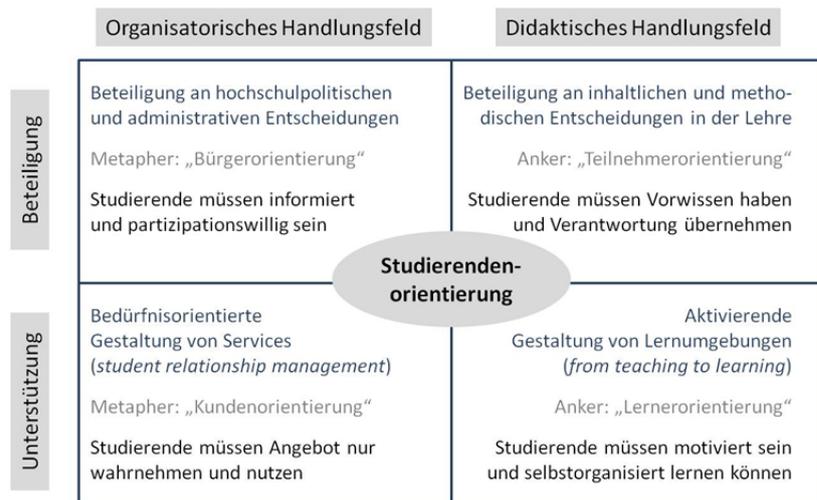


Abb. 1: Vier Auffassungen von Studierendenorientierung

3 Folgen einer multipel besetzten Studierendenorientierung

Keine der hier vorgestellten Auffassungen von Studierendenorientierung ist für sich genommen falsch. Jede Auffassung betrachtet die Studierenden allerdings – wie gezeigt wurde – aus einer jeweils anderen Perspektive bzw. weist ihnen eine jeweils andere Rolle zu. Jede dieser Rollen ist wiederum in eine spezifische Handlungslogik eingebettet und greift unterschiedliche Zielsetzungen der Organisation Hochschule heraus. Diese Zielsetzungen sind nicht ohne Weiteres kompatibel und führen – nebeneinandergestellt – sogar zu manifesten Widersprüchen. Wie kommt es zu dieser schwierigen Situation einer multipel besetzten Studierendenorientierung? Gibt es Beispiele, an denen diese Schwierigkeit besonders gut sichtbar wird? Beide Fragen wollen wir im Folgenden versuchen zu beantworten.

3.1 Das Problem mit toten und unpassenden Metaphern

Wenn man Studierende in ihrer Rolle als Lernende und Teilnehmende betrachtet, werden automatisch Begriffe verwendet, die in den Hochschulkontext passen, weil sie der didaktischen Theorie und Forschung entstammen und zugleich den üblichen Erwartungen entsprechen: Studierende *sind* Teilnehmende an Lehr-/Lernsituationen und sie *sind* daher auch Lernende. Die Bezeichnungen verweisen *direkt* auf tatsächliche Rollen und Aktivitäten.² Hat man dagegen organisatorische Handlungsfelder vor Augen, bedient man sich zur Beschreibung der Rollen Studierender gerne Begriffen, die nicht genuin aus dem Hochschulkontext, sondern aus anderen Kontexten stammen: Dies ist der Fall beim Begriff des Kunden, der aus der Ökonomie kommt, und beim Begriff des Bürgers, welcher der Politik entliehen ist. Mit den Begriffen Kunde und Bürger werden Metaphern verwendet, die einen *Vergleich* nahelegen: Aus bestimmten Perspektiven betrachtet, kann man dem Studierenden begegnen als *sei* er ein Kunde oder als *agiere* er als Bürger.

Die Kunden- wie auch die Bürgermetapher haben auf der einen Seite durchaus etwas für sich: Sie liefern neue Blickwinkel und Denkfiguren für die Hochschule und öffnen die Organisation für Neuerungen, die man entsprechend fruchtbar machen kann. Auf der anderen Seite können sie erheblichen Schaden anrichten, wenn der analoge Charakter dieser Bezeichnungen und damit der Vergleich im Laufe der Zeit verloren gehen. Als „tote Metaphern“ (CAVIOLA, 2003) tragen sie zur Verfestigung der Annahme bei, dass der Studierende Kunde oder Bürger *ist*. In der Folge werden nicht nur neue, womöglich unpassende Konzepte kreiert, sondern auch falsche Erwartungen auf vielen Seiten geschürt. Denn allein der Import von ökonomischen oder politischen Vokabeln in den Hochschulkontext macht aus der Hochschule weder einen ökonomischen Markt noch ein politisches Aktionsfeld. Das heißt umgekehrt nicht, dass Hochschulen weder ökonomische noch politische Aspekte hätten: Natürlich muss auch eine Hochschule z. B. ökonomisch haushalten und sich politisch positionieren. Beides aber ist *nicht* ihr Kernzweck, denn dieser lautet: Forschung und Lehre. Hochschulen stehen vor der Aufgabe, neue Anforderungen, die sich ihnen stellen, abzuwägen, sich aus anderen Kontexten anregen zu lassen, *ohne* aber den eigenen Organisationszweck und die eigene Handlungslogik zu vergessen oder gar zu leugnen. Dass dies schwierig ist, weil oftmals widersprüchliche Interessenlagen entstehen, steht außer Zweifel. Ein typisches Beispiel ist das Betreuungsverhältnis in Studiengängen: Einerseits gehören eine niedrige Quote von Studierenden pro Lehrkraft sowie kleine Gruppen zu den wichtigsten Faktoren für ein erfolgreiches Studium (KUH, KINZIE, BUCKLEY, BRIDGES & HAYEK, 2006). Andererseits müssen die Hochschulen immer höhere Studierendenzahlen bewältigen und dabei möglichst effizient wirtschaften.

Noch einmal problematischer wird dieses Spannungsverhältnis, wenn tote Metaphern, allem voran die des *Kunden*, nicht nur das organisatorische Handlungsfeld besetzen, sondern auch in das didaktische Handlungsfeld überwandern und dort beginnen, ein Eigenleben zu führen: Dann haben wir den „Kunden“ im Seminar-

² Daher wurde in der obigen Abbildung von Lerner- und Teilnehmerorientierung als *Anker* gesprochen.

raum, der Services für ein vor allem effizienteres Lernen einfordert, das an seinen Bedürfnissen orientiert ist. Unter einer solchen Perspektive wird dann nicht nur metaphorisch, sondern tatsächlich der „Bildungsauftrag als Dienstleistung“ betrachtet (BASTIAN, 2002), die der Lehrende erbringen soll. Für Lehrende entstehen daraus nicht nur schwierige, sondern sogar paradoxe Situationen, denn sie können einen Lern- und Bildungserfolg nicht liefern wie ein Produkt. Vielmehr ist hierzu die aktive Beteiligung des Studierenden zwingend notwendig. Zudem ist eine wie auch immer geartete Kundenzufriedenheit kaum als Qualitätskriterium für erfolgreiche Lernprozesse geeignet. Nicht Wohlbefinden und kurzfristige Zufriedenheit, sondern eher unerwartete, konfliktreiche und womöglich anfangs frustrierende Situationen liegen besonders erfolgreichen Lernprozessen häufig zugrunde (vgl. z. B. BRANSFORD, BROWN & COCKING, 1999).

Auch eine echte „Bürgerorientierung“ mit hierarchiefreier Kommunikation und demokratischen Beteiligungsprozessen ist im didaktischen Kontext der Hochschule zumindest nur schwer möglich: Solange es Prüfungen gibt, bei denen die Lehrenden eine Machtposition innehaben, sind Versprechen dieser Art nicht zu erfüllen und entsprechend nachteilig für das Lehr-Lernklima. Selbst ein Lehrender, der die konstruktivistische Vorstellung eines Lernbegleiters und Coachs umsetzt, behält seinen Expertenstatus gegenüber den Lernenden an der Hochschule in der Regel bei. Aus seiner Aufgabe, Studierende anzuleiten, zu beraten und zu beurteilen, ergibt sich gegenüber den Lernenden zwangsläufig eine autoritative Position.

3.2 Die Problematik der Studierendenorientierung am Beispiel der Lehrevaluation

Konkretisieren lassen sich die Probleme infolge der multiplen Auffassung von Studierendenorientierung und deren unkontrollierte Verwendungsweisen am Beispiel der Gestaltung und Nutzung von Lehrevaluationen (z. B. KROMREY, 2003). Die Evaluation von Lehrveranstaltungen durch Studierende ist mittlerweile weit verbreitet und hat allgemein das Ziel, die *Qualität* der evaluierten Veranstaltungen zu sichern und zu verbessern. Man könnte daher sagen, dass Lehrevaluationen durch Studierende *eine* Operationalisierung der Studierendenorientierung sind. Dabei lässt sich zeigen, dass die den Studierenden zugeschriebene Rolle die Methode wie auch die Bedeutung der Lehrveranstaltungsevaluation für die Hochschule bestimmt:

- Werden Studierende als *Kunden* betrachtet, sind Lehrevaluationen ein Messinstrument, um deren Zufriedenheit zu erheben und sicherzustellen (vgl. z. B. SCHWAIGER, 2003). Es geht darum zu erfassen, inwieweit die „Bildungsdienstleistung“ des Lehrenden den Anforderungen und Erwartungen der Studierenden gerecht wird. Qualitativ hochwertige Lehre bestimmt sich in diesem Verständnis einzig und allein über die Zufriedenheit der Studierenden; das Ziel ist eine möglichst optimale Erfüllung ihrer Ansprüche.
- Werden Studierende als *Bürger* betrachtet, so sind Lehrevaluationen ein Machtinstrument, das im Sinne einer demokratischen Mitbestimmung genutzt werden kann. Indem die Studierenden beurteilen, was in ihren Augen

„gute Lehre“ ausmacht und wer als erfolgreicher Lehrender gilt, definieren sie die Kriterien von Lehrqualität mit. In diesem Sinne können Lehrevaluationen analog zu Wahlen als Aufforderung der Studierenden an die Hochschulleitung verstanden werden, die Lehrentwicklung in eine bestimmte Richtung zu verfolgen.

Wird nun ein ökonomisch oder politisch geprägtes Verständnis von Studierendenorientierung vorbehaltlos im *didaktischen* Handlungsfeld angewendet, schleichen sich neue, höchst zweifelhafte Bewertungskriterien ein. Diese führen kaum zu einer höheren didaktischen Qualität, sondern bewirken unter Umständen sogar das Gegenteil. Geht es nämlich allein um die Zufriedenheit der Studierenden, spielen neben der didaktischen Qualität einer Veranstaltung viele andere Aspekte eine Rolle: etwa der Wunsch, möglichst gute Noten mit geringem Aufwand zu erzielen, oder das Bestreben, praxisnah ohne „Theorieballast“ ausgebildet zu werden. Als politisches Machtinstrument verstanden können Lehrevaluationen dazu führen, dass Lehrende genau nicht nach ihrer Lehrkompetenz, sondern aufgrund von Opportunitäten beurteilt werden. Legt man dagegen eine didaktisch verstandene Studierendenorientierung zugrunde, ändern sich die Perspektive auf und die Anforderungen an eine Lehrevaluation erheblich:

- Werden Studierende in ihrer Rolle als *Lernende* in den Mittelpunkt gerückt, müssten Lehrevaluationen feststellen, wie gut oder schlecht der Lehrende Lehr-Lerninhalte und -methoden auf das Vorwissen und bestehende Kompetenzen abstimmt, wie seine didaktischen Szenarien von den Studierenden bewältigt werden und ob es ihm gelingt, sie zu motivieren und zu aktivieren. Die Kriterien für Bewertungen sind dann keinesfalls allein Akzeptanz und Zufriedenheit, sondern die erzielten Lernprozesse und -ergebnisse, die ermöglichten Lernerfahrungen und entwickelten Kompetenzen. Eine bloße Befragung von Studierenden reicht hier in der Regel nicht aus.
- Sollen die Studierenden in ihrer Rolle als *Teilnehmende* berücksichtigt werden, müssten Lehrevaluationen erfassen, inwieweit die Studierenden die Sinnhaftigkeit der Lerninhalte und -ziele sowie der eingesetzten Methoden nachvollziehen und in der eigenen Lernbiographie weiter nutzen können. Ziel ist nicht ein Machtgleichgewicht zwischen Lehrenden und Studierenden, sondern eine Erfüllung und Erweiterung individueller Lerninteressen (BREMER, 2007). Das zu erheben, erfordert aufwändige Evaluationen jenseits des geschlossenen Fragebogens.

Auch beim Beispiel Lehrevaluation gilt: Jede Rolle für sich hat durchaus ihre Berechtigung. Zufriedenheit als ökonomischen Erfolgsfaktor ins Zentrum zu rücken, kann angesichts des zunehmenden Wettbewerbs der Hochschulen um die Gunst der Studierenden durchaus legitimiert werden. Studierenden ein Instrument zur Machtausübung an die Hand zu geben, ist vor allem im Kontext weitreichender Hochschulreformen ein angemessenes Mittel der Beteiligung. Beides aber eignet sich *nicht* zur Erfassung und Bewertung der didaktischen Qualität von Hochschullehre. Dennoch wird genau dies sehr häufig praktiziert – mit massiven Folgen für die Lehre. Abgeleitet werden daraus nämlich Handlungsimperative, die Handlungsdiemata erzeugen. Ob und wie sich diese vermeiden ließen, wenn man den Begriff

der Studierendenorientierung aufgibt und durch einen Begriff wie Bildungsorientierung ersetzt, soll im letzten Teil unseres Beitrags diskutiert werden.

4 Bildungsorientierung statt Studierendenorientierung?

Studierendenorientierung fokussiert den *Studierenden*, also eine Personengruppe innerhalb der Hochschule, weshalb eine Entfaltung dieses Begriffs anhand verschiedener Rollen, die Studierenden einnehmen können, naheliegend ist. Es wurde dargelegt, welche Dilemmata entstehen, wenn der metaphorische Charakter einzelner Bedeutungsvarianten der Studierendenorientierung (in den organisatorischen Handlungsfeldern) verloren geht und ökonomisch oder politisch geprägte Bedeutungen in didaktische Handlungsfelder überwandern, um dort zu Leitvorstellungen zu mutieren. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, *einer* Anspruchsgruppe im Kontext der Hochschule das Primat einzuräumen. Ein wissenschaftliches Studium – so unser Argument – setzt nämlich eine „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ voraus, sollte auch die „Sache“ als einen nicht-personalen Anker einbeziehen und stärker die Frage nach der Verantwortung stellen. Warum ein Begriff wie *Bildungsorientierung* diesem Anspruch besser gerecht werden könnte, wollen wir im Folgenden zeigen.

4.1 Die Scheindichotomie zwischen Lehren und Lernen in der Studierendenorientierung

Das didaktische Begriffsverständnis von Studierendenorientierung ist in hohem Maße mit konstruktivistischem Gedankengut und einer Vorstellung vom „autonom Lernenden“ (CLIFFORD, 1999, S. 254) verknüpft. Es rückt das Lernen *gegenüber dem Lehren* in den Fokus. Das führt zu vereinfachten Gegenüberstellungen von Lehren und Lernen, von Instruktion und Konstruktion, von Lehrer- und Lernerorientierung und ähnlichem, was mitunter Züge eines ideologisch stilisierten Gegensatzes annimmt (REUSSER, 2006, S. 159). In diesem Zusammenhang wird die Lehrerorientierung gerne als eine Sach- oder Inhaltsorientierung bezeichnet, während der Lernerorientierung primär ein Fokus auf Prozesse zugeschrieben wird. Zwar werden häufig fließende Übergänge oder Wechselbeziehungen zwischen der Lehrer- und Lernerorientierung bzw. Instruktion und Konstruktion postuliert (vgl. REINMANN & MANDL, 2006). Einmal ins Feld geworfen, verbleiben jedoch vor allem die dichotomen Kategorien in den Köpfen und suggerieren eine vermeintlich notwendige Entscheidung, sich auf die eine oder andere Seite zu stellen. Dem an sich komplexen Wechselverhältnis zwischen Lehren und Lernen wird dies nicht gerecht. Es finden sich daher auch mehrere (miteinander zusammenhängende) Argumente dafür, dass solche Gegensatzpaare für die Hochschullehre weder eine treffende Beschreibung noch eine erfolgversprechende Leitvorstellung sind.

Zunächst einmal ist die Praxis des Lehrens und Lernens an Hochschulen meilenweit von einer Lerner- und Prozessorientierung im Sinne eines vor allem selbstorganisierten Lernens entfernt und damit als Leitprinzip im wahrsten Sinne des Wortes *realitätsfern*. Dafür gibt es mehrere Gründe: mangelnde personelle Ressourcen,

zeitliche Engpässe infolge der neuen zweistufigen Studiengänge, defizitäre Kompetenzen seitens der Lehrenden, geringes Interesse an oder Skepsis gegenüber dieser Lernform. Als Leitprinzip ist die Lerner- und Prozessorientierung des Weiteren *keineswegs immer angemessen*: Das zugrundeliegende konstruktivistische Idealbild des autonom und aktiv-konstruktiv Lernenden setzt bereits umfassende Lernkompetenzen und eine hohe Motivation voraus. Genau dies aber gehört zu den Zielen eines Hochschulstudiums und kann folglich nicht als gegeben vorausgesetzt werden, was zahlreiche Forschungsergebnisse bestätigen (JENERT, 2008; LOWYCK, ELEN & CLAREBOUT, 2004; KIRSCHNER, SWELLER & CLARK, 2006). Mit der Ablehnung einer Lehrer- und Inhaltsorientierung zugunsten einer Lerner- und Prozessorientierung werden folglich normative Vorstellungen bzw. Bildungsziele und faktische Gegebenheiten bzw. Bildungsvoraussetzungen innerhalb der Hochschullehre vermischt: Das pädagogische *Ideal* eines selbstverantwortlich und kompetent Lernenden wird als tatsächlich *existierende* Voraussetzung betrachtet, auch wenn dies faktisch allenfalls für einen sehr kleinen Teil der Studierenden zutrifft. Die Folge ist eine letztlich elitäre Haltung (HAGGIS, 2003). Lernen ohne Lehre würde nämlich konsequenterweise dazu führen, dass nur noch im Rahmen der Sozialisation ein Zuwachs an Wissen und Können möglich wäre, nicht mehr jedoch im Kontext systematisch angeleiteter und über unser Bildungssystem prinzipiell jedem zugänglicher Lernangebote. Bedenklich ist schließlich die einseitige Zuordnung der *Sache bzw. Inhalte* zum Lehren und deren Ausblenden beim Lernen, denn: Die Auseinandersetzung mit einer Sache ist genuiner Bestandteil jedes Lernprozesses, da Lernen nicht inhaltsleer erfolgen kann. Im Sinne von Wolfgang Klafki (1993) kann man festhalten, dass sich die „Objektivität der Welt“ in Form von Lehr-Lerninhalten und die „Subjektivität des Individuums“ in Form der eigenen Wissenskonstruktionen gegenseitig bedingen. Dass Inhalte ein Hindernis für Prozesse darstellen, ist daher weder zwingend noch besonders naheliegend.

4.2 Das Integrationspotenzial für Lehren und Lernen in der Bildungsorientierung

Im Vergleich zur Studierendenorientierung bewegt sich der Begriff der Bildungsorientierung auf einem neutraleren Boden, wenn es um die Anspruchsgruppen der Hochschule geht: Lernende und Lehrende sind hier gleichermaßen angesprochen und nötig – einschließlich der *Sache*, auf die sich beide zu beziehen und der beide zu „dienen“ haben. Diese Auffassung zeigt sich übrigens auch im Konzept des *forschenden Lernens* (vgl. HUBER, 2009), das als ideale Lernform in der Hochschulbildung wissenschaftliche Ziele mit didaktischen verbinden soll. Über die Wissenschaft werden Inhalte bzw. Phänomene unserer Welt zu einem integralen Bestandteil der (Hochschul-)Bildung, was sich am Ende in individuellem Wissen und überindividuellen Erkenntnissen manifestiert. Sowohl die Erkenntnis in der Forschung als auch das Wissen in der Bildung sind zwar das Ergebnis eines konstruktiven Aktes, bei dem der Mensch gewissermaßen der Welt seine Form aufprägt. Die Welt ist aber auch der Stoff, der den Menschen prägt und seine Bewusstseinsinhalte beeinflusst (KLAFFKI, 1993). Über die Sache, an der sich Lernende *und* Lehrende unter einer Bildungsorientierung ausrichten, ergibt sich folglich ein gemeinsamer Anker, der einseitige Orientierungen an den Ansprüchen oder Wünschen der Lehrenden *oder* Lernenden vermeiden helfen kann. Die oft beklagte Un-

bestimmtheit des Bildungsbegriffs gegenüber der Frage, mit welchen Methoden man Bildungsprozesse in konkreten Lehr-Lernsituationen fördern kann, erweist sich an dieser Stelle eher als vorteilhaft: Anders als die Studierendenorientierung leitet sich aus einer Bildungsorientierung nämlich *nicht* zwangsläufig ein konstruktivistisches Ideal bei der Gestaltung von Lernumgebungen ab. Genau das erscheint uns wichtig, denn didaktische Maßnahmen sollten sich an den Phasen eines Studiums orientieren und an verschiedene Domänen, Inhalte, Ziele und Bedingungen anpassen lassen.

Mit dem Begriff der Bildungsorientierung könnte man schließlich den Aspekt der *Verantwortung* für den Erfolg eines Studiums besser auf die Beteiligten „verteilen“: Während eine Studienorientierung im Sinne der *Kundenorientierung* die Verantwortung für ein gelungenes Studium vor allem dem Lehrenden als Bildungsdienstleister zuschreibt, führt eine am konstruktivistischen Ideal ausgerichtete *Lerner- und Teilnehmerorientierung* dazu, dass alle Verantwortung für das Gelingen eines Studiums auf den Lernenden übergeht. Beide Extreme sind mit der praktischen Erfahrung wenig vereinbar und lassen sich als erfolgreiche Leitprinzipien empirisch kaum begründen: So lernen Studierende z. B. nicht dann am besten, wenn man all ihre Wünsche und Bedürfnisse erfüllt, sondern wenn herausfordernde Erwartungen an sie gestellt und tatsächlich eingefordert werden (KINZIE & KUH, 2007). Ein Bildungserfolg stellt sich nur ein, wenn Lernende selbst Verantwortung für ihr Studium übernehmen, wenn sie sich auf anspruchsvolle Lernangebote einlassen und in einer produktiven Weise an deren Gestaltung beteiligen. Gerade zu Studienbeginn erfüllen viele Studierende die mentalen Voraussetzungen für ein solchermaßen produktives und selbstverantwortliches Lernen (noch) nicht. Es ist also *auch* Aufgabe des Lehrenden, Studierende zu einem selbstverantwortlichen Lernen zu führen, sie darin direkt anzuleiten, Schwierigkeiten zu erkennen und darauf zu reagieren. Anders als die Studierendenorientierung kann man dem Studierenden die Bildungsorientierung nicht vorab zusichern; man kann sie auch nicht durch Pflichten- und Lastenhefte oder Evaluationen kontrollieren. Nur durch *gemeinsame Verantwortung* wird sie wahrscheinlich.

4.3 Curriculare und kulturelle Herausforderungen für die Bildungsorientierung

Gemeinsame Verantwortung und das Zusammendenken von Lernen und Lehren sind abstrakte Forderungen, welche die berechtigte Frage aufwerfen, wie man diese konkretisieren kann. Ohne am Ende dieses Beitrags auf Details eingehen zu können, sollen hierzu zwei Vorschläge gemacht werden. Dies sind zum einen Maßnahmen der Studienganggestaltung und zum anderen ein Dialog über die beiderseitige Verantwortung für das Gelingen von Bildungsprozessen.

Verantwortungsdiffusion und ungünstige Voraussetzungen für ein selbstverantwortliches und inhaltlich intensives Studium werden zumindest teilweise durch bestehende *Curricula* der neuen Studiengänge mit bedingt: Indem der Studienbeginn oft einseitig von Vorlesungen gesäumt ist, wird Studierenden gleich am Anfang ein eher ungünstiges Bild von Wissenschaft und Studium vermittelt, was eine konsumorientierte Haltung und Desinteresse an genuin wissenschaftlichen Inhalten verstärken kann. Trotz der zu beobachtenden Verschulung kümmert man sich eher

wenig und vor allem nicht systematisch um die Basisfertigkeiten der Studierenden im Sinne von Lernstrategien und methodischem Handwerkszeug für wissenschaftliches Denken und Handeln. Einerseits schmälern zahlreiche Vorgaben und ein enges Zeitdiktat die Chancen, selbstverantwortlich zu studieren (HILBRAND, TREMP, JÄGER & TÜCKMANTEL, 2008; WINTER, 2009). Andererseits können Studierende bestehende Freiräume infolge mangelnder Voraussetzungen oft gar nicht erkennen und sinnvoll nutzen. Bei der curricularen Gestaltung von Studiengängen denkt man offenbar zu wenig phasenbezogen. Eine Möglichkeit, Lehren und Lernen besser zu verknüpfen, könnte genau hier liegen, nämlich in einer phasenspezifischen Umsetzung von Lehrer- und Lernerorientierung: In der *Anfangsphase* sollten Studierende nicht nur einen inhaltlichen Überblick erhalten, sondern auch durch geeignete Angebote *direkt* darin angeleitet werden, wie man verschiedene Veranstaltungsformen sinnvoll nutzt – eine Art Training (und damit erwartungskonform „verschult“), um mit persönlichem Gewinn studieren zu lernen. In der *mittleren Phase* des Studiums könnte man die Studierenden wieder stärker in die *Freiheit* entlassen – ohne starre Vorgaben, unflexible Stundenpläne und Fixierung auf Leistungspunkte und stattdessen mit selbstverantwortlichen Entscheidungen für Inhalte und Wege des Lernens. Die *Endphase* des Studiums könnte erneut eine (auf neuem Niveau) stärker geführte Phase sein, die den Studierenden hilft, die Ergebnisse ihres selbstbestimmten Studiums zu ordnen, zu bewerten, im Bedarfsfall auch zu ergänzen und auszugleichen (zu Details siehe REINMANN, 2010b; vgl. auch HEINZE, SPORER & JENERT, 2008).

Neben dieser Strukturierung des Studiums entlang verschiedener Phasen sind Beratungs- und Coaching-Angebote denkbar (Kuh et al., 2006), wie sie z. B. in Großbritannien das so genannte „*personal development planning*“ (PDP) vorsieht (CLEGG & BRADLEY, 2006).

Bestehen bleibt dabei allerdings noch das Problem, dass es sowohl Lehrenden als auch Lernenden mitunter schwerfällt, die jeweils andere Perspektive einzunehmen und die gemeinsame Herausforderung auch zu *verstehen*: Wachsende Expertise von Lehrenden, die ihr Fach zugleich in der Forschung vertreten, entfremden diesen von der Novizen-Sicht und machen es oft schwierig, Inhalte und Methoden in der Hochschullehre auf der Mikroebene anschlussfähig zu gestalten (BROMME & RAMBOW, 2001). Umgekehrt verstehen Studierende die Intention gewählter Lehr-Lernszenarien oftmals nicht und beurteilen und nutzen eine Lernumgebung in anderer Weise als vom Lehrenden vorgesehen (VERMUNT & VERLOOP, 1999). In der Folge wirken didaktische Interventionen nicht wie erwartet, was gerade innovativ Lehrende frustrieren kann. Mildern lässt sich dieses Problem nur über einen konstruktiven *Dialog* zwischen Lehrenden und Lernenden, um unterschiedliche Wahrnehmungen und Erwartungen aufzudecken. Hierzu sind weniger einzelne Interventionen als vielmehr langfristig wirkende kulturelle Änderungen notwendig. Ein zentraler Ansatzpunkt sind *die Ziele und Zwecke von Bildungsprozessen*, bei denen die Erwartungen von Studierenden und Lehrenden mitunter weit auseinanderdriften – beispielsweise bei der Frage, wie praktisch ein wissenschaftliches Studium sein soll und welche Rolle die Wissenschaft spielen kann, darf und muss (z. B. BÖHLE, 2009; REINMANN, 2009). Es obliegt dem Geschick der Lehrenden, geeignete Zeitpunkte und inhaltliche Anker in der Lehre zu finden, um dieses Thema explizit zu machen und zu diskutieren. Gegenstand eines Dialogs könnten

des Weiteren die *Lernvoraussetzungen und Anforderungen* sein: Häufig erkennen Lehrende (nicht) vorhandene Lernvoraussetzungen der Studierenden erst im Laufe einer Bildungsmaßnahme. Umgekehrt wird Studierenden oft zu spät, nämlich in einer Prüfung klar, welche Anforderungen an sie gestellt werden. Die in Modulhandbüchern stereotyp formulierten Lehr-Lernziele sind hier wenig hilfreich. Sinnvoller erscheinen formative Assessment-Strategien, die Studierenden anschaulich und rechtzeitig die gesetzten Anforderungen verdeutlichen (vgl. z. B. SIPPEL, 2009). Die *Potenziale und Grenzen didaktischer Designs* ließen sich ebenfalls zum Gegenstand des gemeinsamen Dialogs machen: Studierende können häufig nicht einschätzen, weshalb ein didaktisches Design gewählt wird und welche Absichten der Lehrende mit bestimmten Aufgaben, Anforderungen, Medien und Methoden verfolgen (vgl. JENERT, 2008) – was auch für das forschende Lernen gilt. Umgekehrt haben Lehrende in der Regel keinen Zugang dazu, wie Studierende ihre didaktischen Designs erleben, weil sich dazugehörige Lehrevaluationen auf einfacher zu erhebende Variablen konzentrieren. Alternative Evaluationsformen, die weniger der Kontrolle als vielmehr der Verständigung dienen, könnten Lehrenden helfen, die Studierendensicht besser zu verstehen. Klare Informationen über Veranstaltungsformen sowie ein höheres Maß an Vertrauen schließlich würde es Studierenden erleichtern, sich auf didaktische Angebote einzulassen.

5 Literaturverzeichnis

- Barr, R. B. & Tagg, J.** (1995). From teaching to learning – a new paradigm for under-graduate education. *Change*, 27(6), 12-25.
- Bastian, H.** (2002). Der Teilnehmer als Kunde – der Bildungsauftrag als Dienstleistung. In H. Bastian (Hrsg.), *Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln: Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung* (S. 11-25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Böhle, F.** (2010). Kann die höhere Bildung von der beruflichen Bildung lernen? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, 6-9.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R.** (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school. Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council.* Washington, DC: National Academy Press.
- Bremer, H.** (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung.* Weinheim: Juventa.
- Bromme, R. & Rambow, R.** (2001). Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000* (S. 541-550). Lengerich: Pabst.
- Caviola, H.** (2003). *In Bildern sprechen. Wie Metaphern unser Denken leiten.* Bern: h.e.p.
- Clegg, S. & Bradley, S.** (2006). Models of Personal Development Planning: practice and processes. *British Educational Research Journal*, 32(1), 57-76.
- Clifford, V. A.** (1999). The development of autonomous learners in a university setting. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 115-128.

- Grant, G. B. & Anderson, G.** (2002). Customer Relationship Management. In R. N. Katz & Associates (Hrsg.), *Web portals and higher education: Technologies to make IT personal* (S. 23-31). San Francisco: Jossey-Bass.
- Haggis, T.** (2003). Constructing images of ourselves? A critical investigation into 'approaches to learning' research in higher education. *British Educational Research Journal*, 29(1), 89-104.
- Heiling, J.** (2003). *Studierendenzentrierte Dienstleistungen – Status quo und Potentiale von eHigher Administration*. Centrum für Hochschulentwicklung. http://www.kuess-die-uni-wach.de/downloads/verwaltung/74_eHigherAdministration.pdf, Stand vom 26. August 2010.
- Heinze, N., Sporer, T. & Jenert, T.** (2008). Projekt i-literacy: Modell zur Förderung von Informationskompetenz im Verlauf des Hochschulstudiums. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule: Freiheiten und Notwendigkeiten* (S. 83-92). Münster: Waxmann.
- Hildbrand, T., Tremp, P., Jäger, D. & Tüchtmantel, S.** (2008). *Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen*. Bern: Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS).
- Hippel, A. v. & Tippelt, R.** (2009). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt und A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 801-811). Wiesbaden: VS Verlag.
- Huber, L.** (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Jenert, T.** (2008). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. *Bildungsforschung*, 2. <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-03/selbstorganisation>, Stand vom 3. September 2010.
- Kinzie, J. & Kuh, G. D.** (2007). Creating a student-centered culture. In G. L. Kramer & Associates (Hrsg.), *Fostering student success in the campus community* (S. 17-43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E.** (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based learning. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Klafki, W.** (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kromrey, H.** (2003). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung* (S. 233-258). Opladen: Leske+Budrich.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A. et al.** (2006). *What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success*. National Postsecondary Education Cooperative.
- Lowyck, J., Elen, J. & Clarebout, G.** (2004). Instructional conceptions: Analysis from an instructional design perspective. *International Journal of Educational Research*, 41, 429-444.

- Münch, R.** (2009). Unternehmen Universität. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 45, 10-16. <http://www.bpb.de/files/5ADKTP.pdf>, Stand vom 26. August 2010.
- Pausits, A.** (2007). A framework for relationship-based higher education management. In K. Leja (Hrsg.), *Management issues in knowledge-based university* (S. 61-69). Gdansk: Gdansk University of Technology.
- Reinmann, G. & Mandl, H.** (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613-658). 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Reinmann, G.** (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 36-52). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Reinmann, G.** (2010a). Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 75-89). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reinmann, G.** (2010b). *In die Freiheit entlassen? Gedanken zur Studiengang-Gestaltung in Zeiten von Bologna 2.0*. Vortrag an der Universität Wien am 11. Juni 2010. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2010/06/Vortrag_Wien_Juni10.pdf, Stand vom 3. September 2010.
- Reusser, K.** (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr-Lernforschung* (S. 1512-168). Bern: h.e.p.
- Rudolf, K. & Zeller-Rudolf, M.** (2004). *Politische Bildung – gefragte Dienstleisterin für Bürger und Unternehmen*. Bielefeld: Bertelsmann. <http://www.die-bonn.de/doks/rudolf0301.pdf>, Stand vom 26. August 2010.
- Schwaiger, M.** (2003). Der Student als Kunde – eine empirische Analyse der Zufriedenheit Münchner BWL-Studenten mit ihrem Studium. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1, 32-62. http://www.ihf.bayern.de/beitraege/2003_1/1-2003%20Schwaiger.pdf, Stand vom 3. September 2010.
- Sergan, N.** (2009). Bundesweiter Bildungsstreik 2009: Schüler und Studierende üben demokratische Praxis. *Sozial Extra*, 33(7-8), 32-35.
- Sippel, S.** (2009). Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1), 1-22.
- Small, K.** (2008). Relationships and reciprocity in student and academic services. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(2), 175-185.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N.** (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- von Glasersfeld, E.** (2005). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In H. Gumin & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (S. 9-39). München und Zürich: Piper.
- Weinmann, D.** (2007). *Student Relationship Management: Grundlagen und ein Systementwurf nach ARIS für ein Studierendenbeziehungsmanagement an deutschen Hochschulen*. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. In B. Berendt, H.P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Kap. A.1.1). Berlin: Raabe.

Winter, M. (2009). *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*. Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Autor/in



Prof. Dr. Gabi REINMANN || Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Pädagogik, Professur für Lehren und Lernen mit Medien || Werner-Heisenberg-Weg 39, D-85577 Neubiberg

lernen-unibw.de

reinmann.gabi@googlemail.com



Tobias JENERT, M.A. || Universität St. Gallen || Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP HSG) || Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

www.selbststudium.unisg.ch bzw. www.iwp.unisg.ch

tobias.jenert@unisg.ch