

Breetzke, Jonas [Hrsg.]; Bohndick, Carla [Hrsg.]
Relevanz, Nutzen und Wert des Studiums. Neue Perspektiven aus Forschung und Praxis

Münster ; New York : Waxmann 2024, 142 S.



Quellenangabe/ Reference:
Breetzke, Jonas [Hrsg.]; Bohndick, Carla [Hrsg.]: Relevanz, Nutzen und Wert des Studiums. Neue Perspektiven aus Forschung und Praxis. Münster ; New York : Waxmann 2024, 142 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-332623 - DOI: 10.25656/01:33262; 10.31244/9783830998440

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-332623>

<https://doi.org/10.25656/01:33262>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Jonas Breetzke & Carla Bohndick (Hrsg.)

Relevanz, Nutzen und Wert des **Studiums**

Neue Perspektiven
aus Forschung und Praxis



WAXMANN

Jonas Breetzke & Carla Bohndick (Hrsg.)

Relevanz, Nutzen und Wert des Studiums

Neue Perspektiven aus Forschung und Praxis



Waxmann 2024
Münster • New York

Gefördert von der VolkswagenStiftung und dem
Bundesministerium für Bildung und Forschung
(Förderkennzeichen 16PX21005).

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4844-5
E-Book-ISBN 978-3-8309-9844-0
<https://doi.org/10.31244/9783830998440>

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2024
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Titelbild: © Sensvector, Shutterstock
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC BY 4.0 open access verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Jonas Breetzke und Carla Bohndick

**Wie kann die Wahrnehmung der beruflichen und gesellschaftlichen
Relevanz des Studiums gesteigert werden?7**

Silke Neuhaus-Eckhardt

**Eingeschätzte Nützlichkeit von mathematischen
Beweistexten als Lerngelegenheit im Studium 13**

Laura Schäfer und Stefanie van Ophuysen

**Zur Wirksamkeit von Nutzwertinterventionen in der
Forschungsmethodenausbildung von Studierenden
der Erziehungswissenschaft23**

Lena S. Kegel, Anne Scheunemann, Derya Turhan und Carola Grunschel

**Motivationale Kosten im Studium reduzieren
Eine Intervention im Blended-Learning-Format37**

Martin Becker

**Information und Reflexion bei Maßnahmen zur Berufsorientierung
Ein Praxisbericht aus dem Career Service der
Johannes Gutenberg-Universität Mainz.....61**

Andreas Eimer

**Darf ein Studium nützlich sein?
Hintergründe und Eckpunkte zur Entwicklung einer
hochschuladäquaten Employability.....69**

Nadia Blüthmann

**Berufliche Relevanz als Pflichtprogramm?
Die wechselvolle Geschichte der berufsqualifizierenden Kompetenzen in den
Hamburger Geisteswissenschaften – ein Erfahrungsbericht79**

Eileen Lübcke

Forschendes Lernen und gesellschaftliche Relevanz91

Carmen Heckmann, Ina Alexandra Machura und Holger Horz

**Mehrwert gesellschaftlichen Engagements in
Lehr-Lernformaten im Hochschulstudium..... 105**

Timo Graffe, Johannes Lhotzky und Klaus Wendt

Visions for Climate

Ein Lernangebot für soziale Verantwortung im Bereich

der Klimabildung..... 121

Laura Aguilera, Leoni Gillessen, Jonas Breetzke und Carla Bohndick

Studentische Perspektiven auf das Projekt WERT

Ein Interview über die berufliche und gesellschaftliche Relevanz

geisteswissenschaftlicher Studiengänge 133

Autor*innenverzeichnis 141

Wie kann die Wahrnehmung der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz des Studiums gesteigert werden?

1 Rahmen des Sammelbandes

In den vergangenen Jahren gewannen die berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Studiums an bildungspolitischer Bedeutung und entwickelten sich, nicht zuletzt im Zuge der Bologna-Reform, zu zentralen Leitmotiven deutscher Hochschulen (Breetzke & Bohndick, 2024; Eimer et al., 2019; Schubarth et al., 2014). So wird beispielsweise im Leitbild für Lehre und Lernen der Universität Tübingen (2024) das Ziel formuliert, „dass ihre Studierenden berufs- und gesellschaftsrelevante Kenntnisse und Kompetenzen erwerben“ sollen. Ähnlich formuliert es auch die Universität Göttingen (2024): Das Studium soll „die Studierenden zu verantwortlichem Handeln in den Wissenschaften wie in allen Bereichen des kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Lebens [...] befähigen“. Gleichzeitig wünschen sich auch Studierende selbst ein beruflich und gesellschaftlich relevantes Studium: Eine deutschlandweite Studierendenbefragung zeigte beispielsweise, dass drei Viertel aller Studierenden den Nutzen ihres Studiums darin sehen, später einen interessanten Beruf zu finden, während knapp die Hälfte zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen möchten (Multrus et al., 2017). Dadurch birgt die Wahrnehmung der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz des Studiums auch ein besonderes motivierendes Potenzial. Denn Jahrzehnte der Forschung zeigen, dass Studienmotivation und Studienerfolg dann besonders hoch sind, wenn Studierende ihrem Studium einen hohen Wert zuschreiben (Breetzke et al., 2023; Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2020).

Bildungspolitik, Forschung und Studierendenschaft scheinen sich also einig: Ein Hochschulstudium soll beruflich und gesellschaftlich relevant sein. Aber wie kann dieses Ziel erreicht werden? Mit Blick auf diese Frage werden im Sammelband unterschiedliche Ansätze vorgestellt, um die studentische Wahrnehmung auf die berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Studiums zu stärken. Die Autor*innen diskutieren ein vielfältiges Spektrum neuer Perspektiven aus Forschung und Praxis: Diese reichen von kurzen, direkt in der Lehre umsetzbaren Interventionen, über Angebote universitärer Career Services bis hin zu innovativen Lehrformaten und umfassenden curricularen Veränderungen. Diese verschiedenen Perspektiven sind uns im Rahmen unserer Forschung im Projekt WERT begegnet. Bevor wir die einzelnen Beiträge präsentieren, möchten wir deshalb zunächst das Forschungsprojekt WERT, in dessen Rahmen auch dieser Sammelband entstanden ist, kurz vorstellen.

1.1 Ausgangslage des Projekts WERT

Studierende der Geisteswissenschaften schätzen die berufliche und gesellschaftliche Relevanz ihres Studiums deutlich geringer ein als Studierende anderen Fächern (Breetzke et al., 2023; Breetzke & Bohndick, 2024; Hessler, 2013). Gleichzeitig nimmt ihre Relevanzwahrnehmung im Laufe des Studiums immer weiter ab (Breetzke et al., 2024a; Robinson et al., 2019). Die Wahrnehmung der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz stellt daher einen vielversprechenden Ansatzpunkt dar, um die Motivation von Studierenden der Geisteswissenschaften zu steigern und die hohen Studienabbruchraten (41 %; OECD, 2018) zu reduzieren.

Hier setzt das von Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt WERT (Wirkung von Maßnahmen zur Erhöhung der Einschätzung beruflicher und gesellschaftlicher Relevanz in geisteswissenschaftlichen Studiengängen; Förderkennzeichen: 16PX21005) an und untersucht Maßnahmen, die die berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Studiums stärken können.

1.2 Durchführung von WERT

Im ersten Schritt des Projektes wurde ein Überblick über die in der Forschung empfohlenen und in der Praxis verwendeten Maßnahmen geschaffen. Ein wichtiger Aspekt war hierbei die Erstellung eines systematischen Literaturüberblicks von Maßnahmen zur Steigerung von Employability und Citizenship als stark verwandte Konstrukte. Dabei wurden insgesamt 55 relevante Interventionen im Hochschulkontext betrachtet und ihre Ergebnisse systematisiert (für weitere Informationen siehe Breetzke & Bohndick, 2024).

Im zweiten Schritt des Projektes wurden die Wirksamkeit verschiedener Maßnahmen und deren Gestaltungsmerkmale (z. B. Dauer der Veranstaltung) untersucht. Dazu wurden in Zusammenarbeit mit mehr als 15 verschiedenen Kooperationspartner*innen über 40 Veranstaltungen an 12 verschiedenen Universitäten begleitet. Mit einem speziell dazu entwickelten und validierten Messinstrument (WERT-Skalen; Breetzke et al., 2024b) wurden die Studierenden dabei an drei verschiedenen Messzeitpunkten (Pre, Post, Follow-up) befragt. Zwischen dem Sommersemester 2022 und Sommersemester 2023 wurden dabei insgesamt 6510 Datenpunkte erhoben (die anonymisierten Projektdaten inklusive weiterer Informationen sind hier abrufbar: <https://doi.org/10.21249/DZHW:wert:1.0.0>).

1.3 Idee zum Sammelband

Auch dieser Sammelband entstand im Rahmen des Projektes und verbindet in gewisser Weise dessen beiden Phasen. Zum einen kommen Forscher*innen zum Thema Motivation und Relevanzwahrnehmung zu Wort, zum anderen berichten Praxispartner*innen des Projektes über ihre Maßnahmen. Die Beiträge zeigen so das vielfältige Spektrum an

Maßnahmen zur Steigerung der Relevanzwahrnehmung von Studierenden auf. Dabei wird das Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln, wie zum Beispiel der situativen Erwartungs-Wert-Theorie oder auch Employability, betrachtet.

Oft liegt der Fokus der Beiträge dabei, wie im Projekt selbst, auf der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanzwahrnehmung von Studierenden der Geisteswissenschaften. Immer wieder werden darüber hinaus aber auch Einblicke in andere Studiengänge (z.B. Mathematik) oder motivationale Komponenten (z.B. Kosten) gegeben. Der Sammelband bietet somit wichtige Informationen für alle Akteur*innen der Hochschulbildung, die an effektiven Strategien zur Steigerung der Relevanzwahrnehmung interessiert sind und einen Einblick in vielversprechende Ansätze gewinnen möchten.

2 Beiträge des Sammelbandes

Der Sammelband beginnt mit drei Beiträgen, die *Relevanz, Nutzen und Wert des Studiums* aus dem Blickwinkel der situativen Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles & Wigfield, 2020) betrachten. Im ersten Beitrag untersucht **Silke Neuhaus-Eckhardt** die wahrgenommene Nützlichkeit von mathematischen Beweisen. Mithilfe qualitativer Inhaltsanalyse zeigt sie, dass Mathematikstudierende oft Probleme damit haben, die Nützlichkeit von Hochschulmathematik im generellen und vorgegebenen Beweisen im Speziellen zu erkennen. **Laura Schäfer und Stefanie van Ophuysen** betrachten das Interesse an und die Nützlichkeit von Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium. Im Rahmen einer experimentellen Studie untersucht sie eine Nutzwertintervention und deren Effekte auf das Interesse und die Leistung von Studierenden. Während die ersten beiden Beiträge positive Motivationskomponenten betrachten, untersuchen **Lena Sofie Kegel, Anne Scheunemann, Derya Turhan und Carola Grunschel** motivationale Kosten im Studium. Dabei prüfen sie die Relevanz motivationaler Kosten in Bezug auf Prokrastination, Studienzufriedenheit und Studienabbruchintention spezifisch für Studierende aus dem MINT-Bereich. Anschließend wird ein Interventionsprogramm zur Reduktion motivationaler Kosten vorgestellt und evaluiert.

Die folgenden drei Beiträge beleuchten das Konzept Employability aus verschiedenen Blickwinkeln. **Martin Becker** stellt mit dem Karriereabend für Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen und einem Workshop zur Profilbildung zwei Angebote des Career Services der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vor. Die Angebote dienen als Orientierung der Interessen, Fähigkeiten und beruflichen Möglichkeiten und zielen darauf ab, die Employability von Studierenden zu steigern. Im darauffolgenden Beitrag betrachtet **Andreas Eimer** Employability auch aus der Perspektive der Career Services. Er beschreibt die Entwicklung einer hochschuladäquaten Employability, welche Diskussionen um die Nützlichkeit des Studiums eine neue, konstruktive Richtung gibt. Dabei beleuchtet er zusätzlich das Praktikum als besondere Möglichkeit um Transferkompetenzen zu vermitteln. Anschließend daran betrachtet **Nadia Blüthmann** die curriculare Einbindung berufsqualifizierender Maßnahmen und berichtet anhand eines Praxisbeispiels Erfahrungen, Erkenntnisse und Schlussfolgerungen für die Gestaltung zukünftiger Angebote.

Der nächste Abschnitt des Sammelbandes legt seinen Fokus stärker auf die gesellschaftliche Relevanz des Studiums. **Eileen Lübcke** beleuchtet Forschendes Lernen und zeigt auf, wie Studierende dabei die gesellschaftliche Relevanz ihres Studiums erfahren können. Darüber hinaus beschreibt sie, wie zivilgesellschaftliche Akteure im Rahmen von Community-Based-Research in den Forschungsprozess eingebunden werden können. Auch **Carmen Heckmann, Ina Alexandra Machura und Holger Horz** beleuchten gesellschaftliches Engagement als Lernformat. Dabei synthetisieren sie den aktuellen Forschungsstand zur Wirksamkeit von Service-Learning, Community-Based-Research und Community-Engaged-Learning. Abschließend berichten sie aus dem Projekt TELLUS und zeigen, wie sich gesellschaftliches Engagement im Rahmen von Lehrveranstaltungen positiv auf die akademische und soziale Entwicklung von Studierenden auswirken kann. **Timo Graffe, Johannes Lhotzky und Klaus Wendt** beschreiben die interdisziplinäre Vorlesungsreihe Visions for Climate. Sie beschäftigt sich mit positiven Zukunftsvisionen einer klimagerechten Welt und kann dadurch Studierenden die gesellschaftliche Relevanz ihres eigenen Studiums aufzeigen.

Zum Abschluss des Sammelbandes war es uns ein besonderes Anliegen, auch die Studierendenperspektive in den Fokus zu rücken. Im letzten Beitrag interviewen wir daher zwei studentische Hilfskräfte aus dem Projekt WERT. Dabei berichten **Laura Aguilera und Leoni Gillessen** über ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf die Relevanz des Studiums.

3 Fazit und Ausblick

Insgesamt bündelt dieser Sammelband eine Reihe von Beiträgen, die neue Perspektiven zur Wahrnehmung der Relevanz des Studiums vorstellen und so wichtige Informationen für verschiedenste Akteur*innen der Hochschulbildung bieten. Ganz besonders dienen die Beiträge dabei als Inspirationsquelle für Maßnahmen aus Forschung und Praxis und liefern Einblicke zu deren Weiterentwicklung. Denn wie so oft ist die Steigerung von Motivation und Relevanzwahrnehmung zwar sehr wünschenswert, in der Praxis aber nicht immer leicht umsetzbar.

Daher ist es nicht überraschend, dass wir mit dem Thema sprichwörtlich offene Türen eingerannt haben. So setzen sich zahlreiche Akteur*innen intensiv mit Maßnahmen zur Steigerung der Relevanzwahrnehmung auseinander. Es gibt viele kreative Ideen und Vorschläge, doch oftmals fehlen aussagekräftige Nachweise für die Wirksamkeit dieser Maßnahmen. Das Projekt WERT und dieser Sammelband stellen hier erste Ansatzpunkte dar, das Thema ist aber bei weitem noch nicht abgeschlossen. Aus unserer Sicht ist in Zukunft besonders der Austausch zwischen den verschiedenen Hochschulen und Akteur*innen wichtig. Gerade aufgrund der Komplexität des Themas brauchen wir umfassende Untersuchungen, z. B. im Rahmen von langfristigen Verbundprojekten. Diese ermöglichen es, Maßnahmen über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten, zu evaluieren, zwischen den Hochschulen zu vergleichen, kontinuierlich anzupassen und die Ergebnisse in die Breite zu transferieren. Dabei ist es besonders wichtig, auch auf die Gegebenheiten der verschiedenen Studiengänge zu achten.

Denn Relevanzwahrnehmung und Motivationsprobleme unterscheiden sich stark zwischen Studiengängen, wodurch verschiedene Studiengänge höchstwahrscheinlich auch von unterschiedlichen Maßnahmen profitieren (Breetzke, 2024). Für zukünftige Forschung erscheint uns zudem die gemeinsame Betrachtung der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz wichtig. Unserer Erfahrung nach wird die gesellschaftliche Relevanz des Studiums als Untersuchungsgegenstand nämlich immer wieder hinterfragt – obwohl die Entwicklung gesellschaftliche Werte wie z. B. Demokratieverständnis und Solidarität immer wichtiger wird.

Deshalb möchten wir Sie herzlich zum Lesen der Artikel einladen und wünschen viel Freude und inspirierende Einblicke. Unser Dank gilt dabei ganz besonders den Autor*innen für die spannenden und informativen Beiträge. Gleichzeitig möchten wir die Gelegenheit nutzen, uns bei der Universität Hamburg und dem Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen für die optimalen Rahmenbedingungen zur Durchführung des Projekts zu bedanken. Unser Dank gilt auch unseren Kolleg*innen, Projektpartner*innen und studentischen Hilfskräften für ihre Kooperation, Mitarbeit und den wertvollen Austausch. Besonders danken wir auch allen Studierenden, die an unseren Befragungen teilgenommen haben. Der Sammelband wurde gefördert von der VolkswagenStiftung und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, bei denen wir uns abschließend für die Unterstützung bedanken möchten.

Literatur

- Breetzke, J. (2024). *Disciplinary differences in students' motivation – Investigating expectancies and values, their correlation to academic success, and longitudinal trajectories* (Dissertation, Universität Hamburg).
- Breetzke, J., & Bohndick C. (2024). Ist mein Studium relevant? Wie Studierende den beruflichen und gesellschaftlichen Wert ihres Studiums wahrnehmen und wie Hochschulen ihn steigern können. *career service papers*, 21, 33–46. <http://dx.doi.org/10.25819/ubsi/10488>
- Breetzke, J., Özbagci, D., & Bohndick, C. (2023). “Why are we learning this?!” – Investigating students' subjective study values across different disciplines. *Higher Education*, 87(5), 1489–1507. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01075-z>
- Breetzke, J., Özbagci, D., & Bohndick, C. (2024b). Entwicklung und Validierung der WERT-Skalen: Ein Messinstrument zur Erfassung der wahrgenommenen beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz des Studiums. *Derzeit in Begutachtung bei der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Breetzke, J., Wenker, T., & Bohndick, C. (2024a). Do motivational trajectories differ between academic disciplines? Investigating the context in situated expectancy-value theory. *Derzeit in Begutachtung im Journal of Educational Psychology*.
- Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., & Meece, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motivation* (S. 75–146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

- Eimer, A., Knauer, J., Kremer, I., Nowak, T., & Schröder, A. (2019). *Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums: Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse*. Bielefeld: wbv.
- Hessler, G., & Oechsle, M. (2012). Studium und Beruf – Praxiskonzepte von Studierenden der Soziologie und Sozialwissenschaften. *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*, 113–125. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5>
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen: Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: BMBF.
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Robinson, K. A., Lee, Y., Bovee, E. A., Perez, T., Walton, S. P., Briedis, D., & Linnenbrink-Garcia, L. (2019). Motivation in transition: Development brand roles of expectancy, task values, and costs in early college engineering. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1081–1102. <https://doi.org/10.1037/edu0000331>
- Schubarth, W., Speck, Ulbricht, K., Dudziak, J., & Zylla, B. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. Fachgutachten für die Hochschulrektorenkonferenz.
- Universität Göttingen (2024). Leitbild für die Georg-August-Universität Göttingen. Abgerufen am 30.05.2024 unter <https://www.uni-goettingen.de/de/43883.html>
- Universität Tübingen (2024). Leitbild Lehre. Abgerufen am 30.05.2024 unter <https://uni-tuebingen.de/universitaet/profil/werte-und-visionen/leitbild-lehre/#c1491837>

Eingeschätzte Nützlichkeit von mathematischen Beweistexten als Lerngelegenheit im Studium

Abstract

Vorgegebene Beweise bieten eine wichtige Lerngelegenheit im Mathematikstudium, die aber vermutlich nur wenige Studierenden ausreichend nutzen. Daher wurden Studierende gefragt, inwiefern sie vorgegebene Beweise als nützlich empfinden, und mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ermittelt, wie die Studierenden die Nützlichkeit begründen. Eine Mehrheit der Studierenden empfindet vorgegebene Beweise als nicht nützlich oder beschreibt eine extrinsische Motivation für die Auseinandersetzung mit diesen. Diese Ergebnisse sowie die teilweise sehr oberflächlichen Begründungen zeigen die Schwierigkeit von Studierenden auf, Nützlichkeit von Beweisen und generell Hochschulmathematik eigenständig erkennen zu können.

1 Einleitung

Beweisen zu lernen ist ein wichtiger Aspekt eines Mathematikstudiums, welcher allerdings für viele Studierende schwierig ist (z. B. Moore, 1994). Vorgegebene Beweistexte, z. B. in Lehrbüchern oder in Vorlesungen, können wichtige Lerngelegenheiten bieten, um beispielsweise Methoden und Formalitäten für eigene Beweiskonstruktionen zu ermitteln oder Hintergründe und Zusammenhänge im zugehörigen mathematischen Inhaltsgebiet zu erfassen (Lew et al., 2016). Es ist allerdings kaum bekannt, inwiefern die verschiedenen Möglichkeiten, wie vorgegebene Beweise für den eigenen Lernprozess hilfreich sein können, den Studierenden bewusst sind. Sehen sie keine oder nur eine geringe Nützlichkeit darin, vorgegebene Beweise zu verstehen, dann werden sie basierend auf der Theorie des situierten Erwartungs-Wert-Modells (Eccles & Wigfield, 2020) auch nur eine geringe Anstrengungsbereitschaft zeigen, sich mit dieser Lerngelegenheit zu beschäftigen. Zusätzlich scheint es vielen Studierenden schwer zu fallen, eigenständig die Relevanz (oder Nützlichkeit) von hochschulmathematischen Inhalten zu erfassen.

2 Nützlichkeitsüberzeugungen im Kontext des Erwartungs-Wert-Modells

Nach dem situierten Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Wigfield (2020) hängt die Anstrengungsbereitschaft von Lernenden für eine Aufgabe oder Tätigkeit mit deren Erfolgserwartungen und subjektiven Wertüberzeugungen zusammen. Die subjektiven Wertüberzeugungen werden in Bezug auf eine Tätigkeit oder Aufgabe erfasst und in intrinsische Wertüberzeugungen, die Wichtigkeit der erfolgreichen Bearbeitung einer Aufgabe für einen selbst, erwartete Kosten und Nützlichkeitsüberzeugungen diffe-

renziert. In dieser Studie werden die Nützlichkeitsüberzeugungen von Studierenden bezogen auf vorgegebene mathematische Beweise analysiert.

Eine Aufgabe wird als nützlich angesehen, wenn diese gut in die gegenwärtigen oder zukünftigen Pläne der Person passt (Eccles & Wigfield, 2020). Das Konzept der Nützlichkeitsüberzeugungen zeigt Ähnlichkeiten zur extrinsischen Motivation (Ryan & Deci, 2000), aber es ist auch stark mit den eigenen wichtigen Zielen einer Person verbunden. Dadurch unterscheidet sich die Konzeption der Nützlichkeitsüberzeugungen von anderen Formen der Relevanz, in denen beispielsweise andere Personen (z. B. Eltern), aber nicht das Individuum selbst eine Aufgabe als nützlich empfinden (Hullemann et al., 2017). Nützlichkeitsüberzeugungen können weiter unterteilt werden, beispielsweise inwiefern Lernende etwas als nützlich für ihren Alltag, ihr Studium oder ein späteres Berufsleben erachten (Gaspard et al., 2015; Gaspard et al., 2017).

Empirische Studien belegen, dass die Erwartungen und Wertüberzeugungen von Lernenden mit Indikatoren für einen förderlichen Lernprozess zusammenhängen (siehe Wigfield & Eccles, 2020, für einen Überblick). Daher werden mittlerweile in mehreren Projekten Förderungsmöglichkeiten für Erfolgserwartungen und Wertüberzeugungen analysiert, um bessere Lernleistungen zu ermöglichen. Für Nützlichkeitsüberzeugungen im Bereich Mathematik liegen bereits einige Studien vor.

2.1 Förderung von Nützlichkeitsüberzeugungen in Mathematik

Die Förderung von Nützlichkeitsüberzeugungen für Mathematik wurde in mehreren Interventionsstudien im schulischen und im hochschulischen Bereich analysiert (z. B. Durik et al., 2015; Gaspard et al., 2015). Dabei wurden den Lernenden die Nützlichkeits bestimmter mathematischer Inhalte bezogen auf verschiedene Aspekte (z. B. für den Alltag) entweder direkt aufgezeigt oder sollte von ihnen durch Reflexionsaufgaben selbst ermittelt werden. Die direkte Darstellung der Nützlichkeits einer neuen mathematischen Technik zeigte aber in manchen Studien vor allem bei Lernenden mit schlechteren Erfolgserwartungen nicht die gewünschten Ergebnisse (z. B. Durik et al., 2015), weshalb die Vermutung besteht, dass sich die Lernenden die Nützlichkeits selbstständig erarbeiten sollten (vgl. Hullemann et al., 2017). In einer Interventionsstudie mit Lehramtsstudierenden für Mathematik ermittelten Liebendörfer und Schukajlow (2020) allerdings nicht die erwarteten Verbesserungen der Nützlichkeitsüberzeugungen. Aufgrund einer qualitativen Analyse vermuteten sie einen Zusammenhang zwischen der Qualität der geschriebenen Reflexionen und der Wirksamkeit der Intervention. Viele Studierende hätten eher fragwürdige Argumente für die Nützlichkeits der mathematischen Inhalte aufgezeigt oder nur Vorlesungsinhalte wiedergegeben. Somit besteht die Vermutung, dass es schwierig für Studierende ist, sich die Nützlichkeits bestimmter mathematischer Inhalte selbst zu erarbeiten. Dies könnte insbesondere für mathematische Beweise gelten.

3 Mathematische Beweise und Beweisen

Da neue Erkenntnisse in der Mathematik erst anerkannt werden, wenn ein akzeptierbarer Beweis erbracht wurde, gelten Beweise als Evidenzinstrumente dieser Wissenschaft (Hanna & Barbeau, 2010; Heintz, 2000). Daher sind Beweise auch ein Hauptbestandteil sowohl der wissenschaftlichen Arbeit von Mathematikerinnen und Mathematikern als auch des mathematischen Hochschulstudiums.

Die Begriffe „Beweis“ und „Beweisen“ werden vielfältig genutzt und können synonym für ein Konzept, ein Objekt oder einen Prozess stehen (Reid & Knipping, 2010). Für diesen Beitrag ist vor allem der Beweis als schriftliches Textobjekt relevant sowie verschiedene Anforderungssituationen in Bezug auf solche Beweistexte.

Zunächst zeigt jeder akzeptierbare Beweis, dass eine Aussage wahr ist, indem von bestimmten vorausgesetzten Axiomen unter Verwendung deduktiver Schlussweisen die vorgegebene Aussage hergeleitet wird (Brunner, 2014). Allerdings ist nicht allgemeingültig definierbar, wann ein Beweis akzeptierbar ist, denn je nach umgebender mathematischer Community oder zugehörigem Kontext gelten andere Qualitätsmerkmale. Zwar sollte ein Beweis einen gewissen Grad an formaler Strenge und Lückenlosigkeit aufweisen (Brunner, 2014; Reiss & Ufer, 2009), aber gerade in Lehrbüchern werden teilweise absichtlich Lücken in den Beweisen gelassen, damit die Lesenden sich diese Lücken selbst herleiten und so allgemein ein tieferes Verständnis des mathematischen Inhaltsgebiets aufbauen (Weber & Mejía-Ramos, 2013). In ihren eigenen Beweistexten, die Studierende z. B. für Übungsaufgaben abgeben müssen, dürfen solche Lücken allerdings nicht offengelassen werden. Die Studierenden sollen zeigen, dass sie die Inhalte verstanden haben und einen akzeptierbaren, möglichst vollständigen Beweis herleiten können. Die zugehörigen sozio-mathematischen Normen und Regeln, die einen Beweis akzeptierbar machen, sind dabei oftmals weder schriftlich fixiert noch anders verdeutlicht, sondern müssen durch Nachahmung und Ausprobieren erlernt werden (Thurston, 1995). Dies ist allerdings nicht der einzige Grund, warum vorgegebene Beweistexte eine wichtige Lerngelegenheit bieten.

3.1 Beweistexte als Lerngelegenheiten im Studium

Studierenden werden in ihren Lehrveranstaltungen und Lehrbüchern diverse Beweistexte präsentiert, die diese als Lerngelegenheit nutzen können. Dabei können diese Beweistexte weitere Funktionen als nur die zuvor genannten Herleitung der sozio-mathematischen Normen und Regeln erfüllen. Nach de Villiers (1990) werden allgemein fünf verschiedene Funktionen von mathematischen Beweisen unterschieden: Verifizieren, Erklären, Kommunizieren, Systematisieren und Entdecken.

Jeder Beweis *verifiziert* die zugehörige mathematische Aussage, zeigt also deren Wahrheitsgehalt auf. Zusätzlich kann durch einen Beweis auch *erklärt* werden, warum die zugehörige Aussage gilt, indem z. B. dargestellt wird, warum eine konkrete Formel genau so aussehen muss, wie sie in der zugehörigen Aussage dargestellt ist. Außerdem dienen Beweise der *Kommunikation* neuen Wissens, d. h. beispielsweise neu entwi-

ckelte Methoden oder Informationen werden mittels publizierter Beweise an die zugehörige mathematische Community weitergegeben. Beweise können auch dazu dienen, Informationen in einem mathematischen Inhaltsgebiet zu *systematisieren*, indem z. B. Zusammenhänge und gegenseitige Abhängigkeiten der verwendeten Aussagen verdeutlicht werden. Außerdem werden Beweise von Forschenden auch genutzt, um neue Informationen oder Zusammenhänge zu *entdecken*, die Mathematik also weiterzuentwickeln. Als zusätzliche Funktionen werden teilweise noch aufgeführt, dass Beweise eine intellektuelle Herausforderung bieten und eine Art von Schönheit aufweisen (de Villiers, 1990).

Auch in der Lehre können Beweise diese zusätzlichen Funktionen neben dem Verifizieren der Aussage erfüllen und z. B. mathematische Inhalte genauer erläutern und Zusammenhänge aufzeigen oder den Studierenden bestimmte Methoden zeigen, die sie dann selbst für ihre eigenen Beweiskonstruktionen nutzen können (Hanna & Barbeau, 2010). Diese Funktionen sind auch ein Grund, warum einige Dozierende solche Beweise in ihren Lehrveranstaltungen zeigen (Weber, 2012). Die Ergebnisse bisheriger Studien lassen allerdings vermuten, dass die verschiedenen Funktionen von Beweisen, abgesehen von dem Verifizieren, häufig weniger bekannt sind (Healy & Hoyles, 2000; Knuth, 2002). Außerdem meinen viele Studierende, dass sie nicht viel Zeit aufwenden müssen, um einen Beweis zu verstehen, oder dass es bereits ausreicht, wenn sie jede einzelne Zeile nachvollzogen haben (Weber & Mejía-Ramos, 2013). Dies entspricht allerdings keinem ausreichenden Beweisverständnis (Neuhaus-Eckhardt, 2022).

Die Nützlichkeitsüberzeugungen für vorgegebene Beweistexte von Studierenden sind bisher eher selten beforscht, obwohl basierend auf dem Erwartungs-Wert-Modell die Vermutung besteht, dass Studierende sich eher und intensiver mit vorgegebenen Beweisen beschäftigen würden, wenn sie diese als nützlich empfinden. Um zu erfassen, welche Nützlichkeit Studierende in vorgegebenen Beweisen (als Lerngelegenheit) sehen, werden folgende Forschungsfragen fokussiert:

- 1) Welche Gründe geben Studierende an, warum sie vorgegebene Beweise in ihren Vorlesungen oder Lehrbüchern als (nicht) nützlich empfinden?
- 2) Inwiefern stimmen die gegebenen Gründe insbesondere mit den theoretisch abgeleiteten Zielen von Dozierenden und Funktionen von Beweisen überein?

4 Methode

Eingebettet in einer größeren Studie wurden $N = 120$ Studierende schriftlich gefragt, inwiefern vorgegebene Beweise für sie persönlich nützlich sind. Die Stichprobe bestand aus Studierenden mit mathematikhaltigen Studiengängen ($n = 44$ B.Sc. mit mathematischem Schwerpunkt, z. B. Mathematik, Wirtschaftsmathematik, $n = 71$ Gymnasiallehramt mit Fach Mathematik, $n = 2$ keine Angabe). Von den Studierenden waren 46 weiblich, 65 männlich, und eine Person divers (8 keine Angabe) und die meisten waren im ersten Fachsemester sowie im Alter zwischen 18 und 21 Jahren. Die Studierenden hatten bereits erste Erfahrungen mit Beweisen in ihren Vorlesungen und Übungsaufgaben

gesammelt. Auch die Funktionen von Beweisen wurden zumindest in einer Vorlesung zuvor schon einmal erwähnt.

Die Studierenden beantworteten die offene Frage inkludiert in einer größeren Befragungsstudie, in der sie zuvor auch einen Beweis verstehen und einen Beweis selbst konstruieren mussten (Zahlentheorie). Sie erhielten dabei zwei unterschiedliche Manuale. In einem Manual waren zu dem vorgegebenen Beweis zusätzliche Erläuterungen aufgezeigt, in dem anderen Manual mussten dagegen Verständnisfragen selbstständig beantwortet werden. Für diesen Beitrag steht zunächst die Frage im Vordergrund, welche Gründe überhaupt von Studierende für die Nützlichkeit von Beweisen genannt werden. Daher wird die Frage, inwiefern die unterschiedlichen Manuale verschiedene Antwortmuster bei den Studierenden hervorgerufen haben, in späteren Auswertungen genauer analysiert.

Für die Auswertung wurden die schriftlichen Antworten der Studierenden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) kodiert. Dafür wurde zunächst deduktiv ein Kategoriensystem aus bestehender Literatur basierend auf den Funktionen von Beweisen nach de Villiers (1990) entwickelt und induktiv ergänzt. Über die Hälfte der Studierendenantworten wurde mit zufriedenstellender Übereinstimmung zweitkodiert. Danach wurde ein Konsensverfahren durchgeführt. Das finale Kategoriensystem beinhaltet die folgenden 14 Überkategorien, wobei die induktiv ergänzten Kategorien kursiv gestellt sind: Systematisieren, Kommunizieren, Verifizieren, Erklären, Entdecken, intellektuelle Herausforderung, Schönheit, *Studium, Späterer Beruf, Alltag / für einen selbst, Bestandteil von Mathematik, Interesse, Überprüfung des eigenen Wissens, einfacher als selbst zu konstruieren*. Einige Studierende ($n = 16$) haben in ihrer Antwort nur erläutert, dass sie selbst Beweise nicht nutzen können oder wie Beweise ihrer Meinung nach dargestellt werden müssten, damit sie nützlich sind. Da dies nicht Teil der Forschungsfrage ist, wurden diese Aussagen nicht in das Kategoriensystem aufgenommen.

5 Ergebnisse

Einige Studierende gaben mehrere Gründe an, warum vorgegebene Beweise für sie nützlich sind, die sich teilweise in unterschiedliche Kategorien einordnen ließen. Die meisten Studierende ($n = 74$) gaben einen Grund an, der in die Kategorie des Kommunizierens von mathematischem Wissen eingeordnet werden konnte. Die Studierenden konzentrierten sich dabei vor allem auf die Nützlichkeit vorgegebener Beweise für ihre eigenen Beweiskonstruktionen. So gaben einige an, dass man Methoden oder Strategien aus vorgegebenen Beweisen ermitteln könnte oder konkrete Ansätze für eigene Beweiskonstruktionen findet, beispielsweise: „Aus den Beweisen kann man sich verschiedene „Tricks“ abschauen.“

Zusätzlich werden die vorgegebenen Beweise als Schemata oder Vorlage genutzt, um den typischen Aufbau und Formulierungen für die eigene Beweiskonstruktion zu übernehmen. Aber auch allgemeinere (mathematische) Fähigkeiten, die über das mathematische Beweisen hinausgehen, wurden vereinzelt genannt, wie folgendes Zitat il-

lustriert: „Man lernt logisches Denken und Problemlösen indem man sehen bzw. lesen kann, wie andere Menschen an bestimmten Fragestellungen gearbeitet haben.“

Auch in die Kategorie des Erklärens konnten einige Studierendenantworten eingeordnet werden ($n = 19$). In diesen Begründungen gaben die Studierenden an, dass durch vorgegebene Beweise zusätzliches Hintergrundwissen vermittelt wird. Dabei bezogen sie sich auf Informationen, die vorher bereits bekannt waren (z. B. aus der Schule), aber von denen sie noch nicht wussten, warum sie gelten. Die durch die vorgegebenen Beweise gewonnenen Informationen könnten dann auch genutzt werden, um anderen Personen, vor allem Schülerinnen und Schülern, wichtige Sachverhalte zu erklären:

„Außerdem wird es bestimmt Schüler geben, die Fragen zum Schulstoff haben und auch fragen, warum bestimmte Dinge in der Mathematik so sind. Um dies zu veranschaulichen, werde ich den ein oder anderen Beweis bestimmt benötigen.“

Vier Personen waren auch der Meinung, dass vorgegebene Beweise helfen, das zugehörige mathematische Inhaltsgebiet zu systematisieren (z. B. „Vorgegebene Beweise helfen beim Verstehen von Zusammenhängen“) und zumindest dreimal wurde genannt, dass vorgegebene Beweise die zugehörigen Aussagen verifizieren („(...) aber danach sind sie [die Aussagen] allgemein gültig“). Zusätzlich sahen drei Personen vorgegebene Beweise als positive intellektuelle Herausforderung an („Ich mag es, wenn man knobelt und am Ende einen Beweis versteht“). In die deduktiv ermittelten Kategorien des Entdeckens und einer möglichen Schönheit von vorgegebenen Beweisen konnte keine Aussage der Studierenden eingeordnet werden.

Bezogen auf die induktiv ermittelten Kategorien wurden hauptsächlich Antworten kodiert, die sich auf den Bereich der Nützlichkeit bezogen (vgl. Gaspard et al., 2015; Gaspard et al., 2017), z. B., dass vorgegebene Beweise für das Bestehen der Klausuren und des Studiums insgesamt relevant sind ($n = 13$), aber auch, dass sie ggf. für den späteren Beruf genutzt werden können ($n = 5$), oder im Alltag bzw. für die eigene Weiterentwicklung über die mathematische Bildung hinaus einen Mehrwert haben ($n = 6$, z. B. „Ich denke, da Beweise einen ganz eigenen Gedankengang haben, kann man dahingehend seinen Gedankenhorizont bzw. seine Denkweise erweitern.“). Außerdem gaben fünf Personen an, dass es ihnen Spaß macht oder Interesse daran besteht, einen vorgegebenen Beweis nachzuvollziehen, was in die Kategorie der intrinsischen Wertüberzeugungen einzuordnen ist und daher nicht als Nützlichkeitsüberzeugungen kodiert wird. Außerdem wurde vier Mal genannt, dass vorgegebene Beweise als fester Bestandteil von Mathematik einfach dazugehören. Bezogen auf den eigenen Lernprozess wurde auch behauptet, dass es einfacher ist, vorgegebene Beweise nachzuvollziehen, als selbst einen Beweis konstruieren zu müssen ($n = 6$) oder vorgegebene Beweise hilfreich sind, um zu überprüfen, ob ein Inhaltsgebiet ausreichend verstanden wurde ($n = 4$).

Über alle Aufgabenbearbeitungen hinweg lassen sich auch 21 Angaben finden, in denen vorgegebene Beweise als zumindest teilweise nicht nützlich eingeschätzt wurden. Diese Gründe bezogen sich oft auf die Nützlichkeit für eine Person selbst oder ihr späteres Berufsleben, wie z. B.:

„Ansonsten finde ich Beweise unnötig, vor allem in der Schule werde ich sie NIE WIEDER brauchen. Dadurch, dass ich absolut keinen Mehrwert sehe, macht es mir keinen Spaß und ich bin wirklich schlecht. Die einzige ‚Motivation‘, die Beweise zu verstehen ist durch die Klausur zu kommen, danach werden sie aus dem Hirn verbannt.“

Außerdem gaben viele Studierende zusätzlich zur Beantwortung der Fragestellung an, dass sie Schwierigkeiten hätten, vorgegebene Beweise zu verstehen und sich zusätzliche Erläuterungen wünschen würden.

6 Diskussion

Vorgegebene Beweise werden von Dozierenden nicht nur genutzt, um die Allgemeingültigkeit der Aussagen zu verifizieren, sondern auch um Lerngelegenheiten für Studierende zu bieten. Diese Lerngelegenheiten können von den Studierenden aber nur ausreichend genutzt werden, wenn sie diese wertschätzen. Basierend auf dem Erwartungs-Wert-Modell (Eccles & Wigfield, 2020) wurde daher analysiert, inwiefern Studierende vorgegebene Beweise als nützlich einschätzen.

Die Ergebnisse zeigen, dass eine Mehrzahl der Studierenden die kommunizierende Funktion von Wissen (de Villiers, 1990) als Grund für die Nützlichkeit von Beweisen angibt. Damit haben viele Studierende erkannt, dass sie aus vorgegebene Beweisen Methoden oder Ideen identifizieren können, die sie für ihre eigenen Beweiskonstruktionen nutzen können (Hanna & Barbeau, 2010). Zusätzlich wurde auch genannt, dass sie durch vorgegebene Beweise einen Einblick in die impliziten sozio-mathematischen Normen und Regeln, wie ein Beweis aufgebaut und formuliert werden sollte, erhalten (vgl. Thurston, 1995). Allerdings besteht dabei das Problem, dass an die in Lehrbüchern oder Lehrveranstaltungen gezeigten Beweise oftmals andere Qualitätskriterien gelegt werden, als für Studierendenbeweise verlangt werden (Weber & Mejía-Ramos, 2013), was den Studierenden nicht unbedingt bewusst ist.

Die angegebenen Gründe der kommunikativen Funktion von Beweisen sind auf die Übungsaufgaben zurückzuführen, die Studierenden abgeben müssen, um zur Klausur zugelassen zu werden. Damit geben sie, ebenso wie der Grund das Studium bestehen zu wollen, eher einen Hinweis auf eine extrinsische Motivation. Dies könnte daher eher zu einer geringeren Anstrengungsbereitschaft und einem weniger vertieften Verständnis führen (Ryan & Deci, 2000). Zusätzlich haben diese Anfängerstudierenden noch nicht die Erfahrung gemacht, dass viele Klausuren nur wenige Beweise enthalten. Daher ist anzunehmen, dass ihre Anstrengungsbereitschaft, sich mit vorgegebenen Beweisen zu beschäftigen, in den nächsten Semestern eher sinken wird.

Einige Studierende nannten allerdings auch die erklärende oder systematisierende Funktion von Beweisen (de Villiers, 1990) als Gründe, wobei sie allerdings teilweise weniger die erklärende Funktion für sich selbst betonten als eher die Perspektive, jemand anderem die Hintergründe erläutern zu können. Dies ist aber ggf. dem späteren Beruf als Lehrkraft zuzuordnen, den viele der Studierenden anstreben.

Die anderen Funktionen von Beweisen sind selten bis gar nicht erwähnt worden. Bei der entdeckenden Funktion ist dies darauf zurückzuführen, dass Studierende eher selten bereits zu Studienbeginn neues mathematisches Wissen entdecken sollen. Sie fokussieren eher darauf, Methoden oder die vorgegebenen Inhalte zu verstehen, was aber dem Kommunizieren von bereits bestehendem Wissen zuzuordnen ist. Im Laufe des Studiums bzw. bei einer späteren Berufswahl im forschenden Bereich, könnte diese Funktion mehr Wertschätzung erhalten. Etwas überraschend ist dagegen, dass das Verifizieren von Beweisen nur selten erwähnt wurde, da diese Funktion in vielen Studien den Studienteilnehmenden bekannt war (z. B. Healy & Hoyles, 2000; Knuth, 2002). Dies könnte aber daran liegen, dass viele Studierende keinen Beweis benötigen, um von der Allgemeingültigkeit einer Aussage überzeugt zu sein. Meist reicht bereits die Aussage einer Autoritätsperson, wie sie es aus der Schule kennen, oder die Aussage anhand von einigen Beispielen zu überprüfen (Brunner, 2014; Harel & Sowder, 2007).

Einige Studierende gaben auch an, dass sie vorgegebene Beweise nicht nützlich finden, weil sie beispielsweise keinen Mehrwert für ihren späteren Beruf, z. B. als Lehrkraft, sehen. Dies ist nicht nur für den Lernprozess dieser Studierenden problematisch, sondern auch weil Beweise im Schulcurriculum verortet sind. Diese Studierenden werden aber tendenziell eher keine Beweise im eigenen Unterricht zeigen und so den dadurch gewinnbaren Mehrwert nicht nutzen.

Insgesamt zeigt sich bis auf einige Ausnahmen außerdem ein eher wenig differenziertes Bild der Begründungen, was auch dafür spricht, dass die Studierenden ähnlich wie bei Liebendörfer und Schukajlow (2020) Schwierigkeiten zeigen, die Nützlichkeit von Beweisen selbstständig zu ermitteln. Dies würde daher im Bereich der Hochschulmathematik eher gegen Förderungsmöglichkeiten sprechen, die eine eigenständige Ermittlung der Relevanz erfordern, obwohl diese als hilfreicher (z. B. Hullemann et al., 2017) angesehen werden.

6.1 Limitationen und Fazit

Als Limitation der Studienergebnisse ist zunächst die Stichprobe zu nennen, die nur bedingt einer Repräsentation der Grundgesamtheit entspricht, da nur eine Erstsemesterveranstaltung in einer Universität erfasst wurde. Außerdem war die Reflexionsaufgabe eingebettet in eine größere Studie, die die Antworten der Studierenden beeinflussen haben könnte. Beispielsweise wurde in der Studie verlangt, dass die Studierenden vor der Reflexionsaufgabe einen Beweis basierend auf einem zuvor gelesenen Beweis konstruieren. Daher war zu erwarten, dass viele Studierende angeben, einen vorgegebenen Beweis als Vorlage für die eigene Beweiskonstruktion zu nutzen. Das Fehlen anderer Begründungen ist aber weiterhin ein Indiz für die potenziell geringe Anstrengungsbereitschaft. Allerdings ist aufgrund des Studiendesigns unklar, ob die Studierende nicht noch weitere Nützlichkeitsaspekte von Beweisen kennen, die sie nur nicht aufgeschrieben haben. Ergänzende qualitative Interviewstudien können hier einen weiteren Einblick ermöglichen.

Alles in allem zeigt diese Studie, dass viele Studierende wenige der möglichen Funktionen von Beweisen genannt haben, was den Schluss nahelegt, dass sie vorgegebene Beweise nicht als wichtige Lerngelegenheit wertschätzen und sich dementsprechend nur wenig mit diesen beschäftigen. Da sie außerdem mehrfach erwähnt haben, dass sie Schwierigkeiten beim Verstehen von Beweisen haben, sollten Unterstützungsmöglichkeiten entwickelt werden. Dabei ist es aber keine Lösung, den Studierenden einfach nur die gewünschten zusätzlichen Erläuterungen für einzelne Beweise zu geben, sondern sich brauchen (auch) Strategien und Methoden, um sich solche Erläuterungen selbst herleiten zu können.

Literatur

- Brunner, E. (2014). *Mathematisches Argumentieren, Begründen und Beweisen: Grundlagen, Befunde und Konzepte*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41864-8>
- de Villiers, M. (1990). The role and function of proof in mathematics. *Pythagoras*, 24(1), 17–24.
- Durik, A. M., Shechter, O., Noh, M. S., Rozek, C. R., & Harackiewicz, J. M. (2015). What if I can't? Perceived competence as a moderator of the effects of utility value information on situational interest and performance. *Motivation and Emotion*, 39, 104–118. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9419-0>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Gaspard, H., Dicke, A.-L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2015). More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 663–677. <https://doi.org/10.1037/edu0000003>
- Gaspard, H., Häfner, I., Parrisius, C., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2017). Assessing task values in five subjects during secondary school: Measurement structure and mean level differences across grade level, gender, and academic subject. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 67–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.003>
- Hanna, G. & Barbeau, E. (2010). Proofs as Bearers of Mathematical Knowledge. In G. Hanna, H.N. Jahnke & H. Pulte (Hrsg.), *Explanation and Proof in Mathematics: Philosophical and Educational Perspectives* (S. 85–100). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0576-5_7
- Harel, G. & Sowder, L. (2007). Toward comprehensive perspectives on the learning and teaching of proof. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 2, 805–842.
- Heintz, B. (2000). *Die Innenwelt der Mathematik: Zur Kultur und Praxis einer beweisenden Disziplin*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-7091-3699-7>
- Healy, L. & Hoyles, C. (2000). A Study of Proof Conceptions in Algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(4), 396–428. <https://doi.org/10.2307/749651>
- Hulleman, C. S., Kosovich, J. J., Barron, K. E., & Daniel, D. B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387–404. <https://doi.org/10.1037/edu0000146>

- Knuth, E.J. (2002). Teachers' Conceptions of Proof in the Context of Secondary School Mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5(1), 61–88. <https://doi.org/10.1023/A:1013838713648>
- Lew, K., Fukawa-Connolly, T. P., Mejía-Ramos, J.P. & Weber, K. (2016). Lectures in advanced mathematics: Why students might not understand what the mathematics professor is trying to convey. *Journal for Research in Mathematics Education*, 47(2), 162–198. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.47.2.0162>
- Liebendörfer, M., & Schukajlow, S. (2020). Quality matters: how reflecting on the utility value of mathematics affects future teachers' interest. *Educational Studies in Mathematics*, 105(2), 199–218. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09982-z>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (13. Auflage). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Moore, R.C. (1994). Making the transition to formal proof. *Educational Studies in Mathematics*, 27(3), 249–266. <https://doi.org/10.1007/BF01273731>
- Neuhaus-Eckhardt, S. (2022). *Beweisverständnis von Studierenden. Zusammenhänge zu individuellen Merkmalen und der Nutzung von Beweislesestrategien*. Waxmann.
- Reid, D.A. & Knipping, C. (2010). *Proof in mathematics education. Research, Learning and Teaching*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1163/9789460912467>
- Reiss, K. & Ufer, S. (2009). Was macht mathematisches Arbeiten aus? Empirische Ergebnisse zum Argumentieren, Begründen und Beweisen. *Jahresbericht der Deutschen Mathematiker-Vereinigung*, 111(4), 155–177.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Thurston, W.P. (1995). On Proof and Progress in Mathematics. *For the learning of mathematics*, 15(1), 29–37.
- Weber, K. (2012). Mathematicians' perspectives on their pedagogical practice with respect to proof. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 43(4), 463–482. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2011.622803>
- Weber, K., Mejía-Ramos, J. P. (2013). Mathematics majors' beliefs about proof reading. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 45(1), 89–103. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2013.790514>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. *Advances in motivation science*, 7, 161–198. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>

Laura Schäfer und Stefanie van Ophuysen

Zur Wirksamkeit von Nutzwertinterventionen in der Forschungsmethodenausbildung von Studierenden der Erziehungswissenschaft

Abstract

Die forschungsmethodische Ausbildung von Studierenden stellt einen zentralen Bestandteil des Hochschulstudiums dar. Trotz der hohen Relevanz, die den Forschungsmethoden inner- aber auch außerhalb der Wissenschaft zugesprochen wird, sind Interesse und Leistung von Studierenden der Erziehungswissenschaft diesbezüglich eher gering ausgeprägt. Befunden der Motivationsforschung zufolge können Nutzwertinterventionen das Interesse und die Leistungen von Lernenden durch die Betonung der Nützlichkeit von Lerninhalten beispielsweise für die eigene spätere Berufstätigkeit oder den individuellen, privaten Kontext steigern. Dabei erweist sich die Betonung des Nutzens als deutlich effektiver für Studierende mit niedrigen Leistungserwartungen im Vergleich zu Studierenden mit hohen Leistungserwartungen (z. B. Hulleman et al., 2010). Im Rahmen einer experimentellen Studie mit 34 Studierenden der Erziehungswissenschaft untersucht dieser Beitrag die Wirkung einer Nutzwertintervention auf das forschungsmethodische Interesse in Abhängigkeit der Leistungserwartungen. Insgesamt können die Befunde den positiven Effekt der Nutzwertintervention nicht bestätigen. Bezüglich der Leistungserwartungen zeigt sich jedoch ein moderierender Effekt. Die Befunde werden in den bisherigen Erkenntnisstand eingeordnet und mit Blick auf den Nutzen von Nutzwertinterventionen in diesem akademischen Kontext diskutiert.

1 Forschungsmethodische Kompetenzen im Studium der Erziehungswissenschaft

Gemäß den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2015) stellt der Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen einen integralen Bestandteil des Hochschulstudiums dar. Auch im Studium der Erziehungswissenschaft ist die Auseinandersetzung mit forschungsmethodischen Lerninhalten zentral (Wahl et al., 2022) und in 94 % der Bachelorstudiengänge und 76 % der Masterstudiengänge sogar verpflichtend angelegt (Grunert et al., 2020). Dabei steht sowohl die Aneignung theoretischen Wissens als auch die Anwendung der Forschungsmethoden im Fokus. Schlussendlich sollen Studierende dazu befähigt werden, auf ständig wandelnde Anforderungen im Beruf zu reagieren (Brew & Mantai, 2017) und verantwortungsvoll am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (Hof, 2022).

Fest steht also, dass die Forschungsmethoden in der Hochschulbildung hohe Relevanz genießen. Dennoch hält sich das Interesse der Studierenden – insbesondere geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer – an Forschungsmethoden in Grenzen (Slootmaeckers et al., 2014; Hof, 2022). Zwei Phänomene erscheinen hierfür ausschlaggebend: Zum einen werden sozialwissenschaftliche Studiengänge im Laienverständnis

fälschlicherweise den Geisteswissenschaften zugeordnet, wobei ihre spezifischen Anforderungen an eine mathematische Ausbildung häufig nicht erkannt werden. Studienanfänger*innen sind sich bis zum tatsächlichen Studienbeginn also häufig nicht bewusst, dass ihnen gewisse mathematische Kenntnisse abverlangt werden, die zum umfassenden Erwerb vornehmlich quantitativer Forschungsmethoden notwendig sind (Khavenson & Orel, 2014). Das Unwissen über oder die Unterschätzung der forschungsmethodischen Ausbildung, führt zu einer gewissen „Selbstselektion“ der Studierenden. Insbesondere in sozialwissenschaftlichen Studiengängen sind Studierende mit geringeren mathematischen Kompetenzen daher überrepräsentiert (Schnell, 2002). Zum anderen besteht eine signifikante Diskrepanz zwischen den antizipierten beruflichen Vorstellungen der Studierenden und den forschungsmethodischen Lerninhalten (Khavenson & Orel, 2014). So zeigt sich unter Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge die Überzeugung, dass das Wissen über forschungsmethodische Lerninhalte in herkömmlichen pädagogischen Berufsfeldern eine geringe Relevanz aufweisen und vornehmlich für forschungsnahen Berufe von Bedeutung sind (Hof, 2022).

Mangelndes Interesse der Studierenden führt zu einer Verringerung der Lerneffektivität, geringeren Leistungen und im äußersten Fall sogar zum Ausschluss vom Hochschulstudium (Khavenson & Orel, 2014). Es besteht also die Notwendigkeit das forschungsmethodische Interesse von Studierenden der Erziehungswissenschaft zu steigern. Doch wie kann die Interessensteigerung angeregt werden?

Nach dem Modell von Hidi und Renninger (2006) wird die Interessensentwicklung durch die Wahrnehmung von Relevanz angeregt. Eine zunehmende Fülle wissenschaftlicher Evidenz deutet darauf hin, dass die Hervorhebung des Nutzens von Lerninhalten das Interesse und damit den Lernprozess von Lernenden positiv beeinflussen kann (Hulleman et al., 2010; Soicher & Becker-Blease, 2020). Wie Studierende dazu angeregt werden können, einen persönlichen Nutzen in bestimmten Lerninhalten bzw. den Forschungsmethoden zu erkennen, soll im Folgenden dargestellt werden.

1.1 Nutzwertinterventionen

Der persönliche Nutzen ist ein etabliertes Konstrukt in der Motivationsforschung und trägt dort zur Erklärung motivierten Verhaltens bei. Genauer ist der Nutzwert in der Situated Expectancy Value Theory (SEVT, Eccles & Wigfield, 2020) – ursprünglich bekannt als Erwartungswertmodell von Eccles (1983) – zu verorten. Das Erwartungswertmodell wird allgemein zur Vorhersage von Motivation, Durchhaltevermögen für eine Aufgabe sowie leistungsbezogenen Entscheidungen und damit letztlich zur Vorhersage von Leistung genutzt (Wohlkinger et al., 2019; Rosenzweig et al., 2022). Im Fokus der SEVT stehen die Erfolgserwartungen, also die Überzeugungen Lernender über ihre eigenen Fähigkeiten, sowie die Aufgabenwerte Nützlichkeit, intrinsischer Wert, Wichtigkeit und Kosten, die als subjektive Überzeugungen bezüglich einer Aufgabe definiert werden (Eccles & Wigfield, 2002; Eccles & Wigfield, 2020). Gemäß Eccles (1983) bezieht sich der Nutzwert auf die wahrgenommene Relevanz von Lerninhalten für zukünftige Ziele. Im Rahmen von sogenannten Nutzwertinterventionen wird von dem

Konstrukt der Nützlichkeit Gebrauch gemacht. Ziel dieser Interventionen besteht darin, die Wahrnehmung der Nützlichkeit von Lerninhalten bei den Lernenden zu maximieren, beispielsweise in Form einer schriftlichen Reflexion über die Nützlichkeit bestimmter Lerninhalte im alltäglichen Leben, um so die Motivation zu erhöhen, sich mit diesen spezifischen Lerninhalten zu beschäftigen (Soicher & Becker-Blease, 2020). Konkret ausgedrückt, tendieren Lernende, die die Überzeugung haben, dass der von ihnen erworbene Lerninhalt für sie persönlich von Nutzen ist, dazu, ein stärkeres Interesse an dem jeweiligen Inhalt zu entwickeln und effektivere Lernfortschritte zu erzielen. Das bedeutet, dass Anreize zur Reflexion über den praktischen Nutzen des Gelernten bei den Lernenden die wahrgenommene Nützlichkeit erhöhen können, was sich wiederum positiv auf das Interesse am Thema und die Leistung auswirkt (Hulleman et al., 2010).

Nutzwertinterventionen haben bereits in verschiedenen Kontexten und Fachgebieten Anwendung gefunden. Studien, in denen Interventionen mit Studierenden von Universitäten und Community Colleges durchgeführt wurden, berichten wiederholt über positive Effekte auf motivationale und Leistungsvariablen in den Bereichen Biologie (Canning et al., 2018) und Biomedizin (Brown et al., 2015), Psychologie (Hulleman et al., 2016), Mathematik (Hulleman et al., 2010) und Statistik (Acee & Weinstein, 2010), sowie Sport (Simons et al., 2003). In der Forschungslandschaft sind zwei Arten von Nutzwertinterventionen vorzufinden: Die direkt-vermittelte und die selbstgenerierte Nutzwertinterventionen. Die direkt-vermittelte Intervention zeichnet sich dadurch aus, dass den Lernenden präzise Informationen über die Nützlichkeit eines Themas oder Inhalts kommuniziert werden. Die Ergebnisse bezüglich des Einsatzes von direkt-vermittelten Nutzwertinterventionen sind recht heterogen. Einige Studien berichten positive Effekte (Geerling et al., 2020; Kera & Nakaya, 2017; Ivanov, 2016; Shin et al., 2017; Fritea & Opre, 2015; Simons et al., 2003), während andere ausbleibende (Gray, 2018; Lindeman, 2018; Canning & Harackiewicz, 2015) oder sogar negative Effekte feststellen (für Studierende mit geringen Fähigkeitsüberzeugungen, Durik et al., 2015; Shechter et al., 2011). Im Gegensatz zur direkt-vermittelten Nutzwertintervention fordert die selbstgenerierte Interventionsart die Lernenden auf, selbstständig, meist schriftlich über die Nützlichkeit bestimmter Inhalte zu reflektieren. Die Anwendung selbstgenerierter Nutzwertinterventionen weist auf ein vielversprechenderes Potenzial hin, insbesondere für Studierende mit geringeren Leistungen (Canning et al., 2018; Harackiewicz et al., 2016; Hulleman et al., 2010; Rosenzweig et al., 2020) oder Leistungserwartungen (Canning & Harackiewicz, 2015; Hulleman et al., 2010). Die Kombination beider Interventionsarten zeigt bei Studierenden mit niedrigen Leistungserwartungen teilweise positive Effekte (Canning & Harackiewicz, 2015), jedoch sind auch hier ausbleibende oder negative Effekte dokumentiert (Canning et al., 2019).

1.2 Zielsetzung und Hypothesen

Zusammenfassend bleibt folgendes festzuhalten: Trotz der hohen Relevanz, die den Forschungsmethoden im Hochschulstudium zugesprochen wird, weisen Studierende der Erziehungswissenschaft mangelndes Interesse diesbezüglich auf. Vor dem Hinter-

grund drohender Leistungsabfälle oder gar Exmatrikulation in Folge des mangelnden Interesses, sehen wir die Notwendigkeit der Steigerung des forschungsmethodischen Interesses von Studierenden der Erziehungswissenschaft. In Anlehnung an die Befunde von Hulleman et al. (2010) ist anzunehmen, dass die Hervorhebung des Nutzens von Lerninhalten das Interesse von Studierenden steigern kann. Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht daher die Durchführung einer sogenannten Nutzwertintervention, die die Studierenden der Erziehungswissenschaft dazu anzuregen soll, einen persönlichen Nutzen in Forschungsmethoden zu erkennen, um so ihr Interesse diesbezüglich zu steigern. Angesichts der konsistenteren positiven Effekte der selbstgenerierten Nutzwertinterventionen für leistungsschwächere Studierende oder Studierende mit geringeren Leistungserwartungen, sollte die Anwendung der selbstgenerierten Nutzwertintervention eine bevorzugte Option darstellen. Daher untersucht der vorliegende Beitrag die Wirkung einer selbstgenerierten Nutzwertintervention auf das forschungsmethodische Interesse von Studierenden der Erziehungswissenschaft in Abhängigkeit ihrer Leistungserwartungen. Im Rahmen dieser Untersuchung werden folgende Hypothesen getestet:

- 1) Die Nutzwertmanipulation erhöht die wahrgenommene Nützlichkeit forschungsmethodischer Lerninhalte.
- 2) Die Manipulation des Nutzwertes erhöht das forschungsmethodische Interesse.
- 3) Das forschungsmethodische Interesse entwickelt sich bei Studierenden mit niedrigen Leistungserwartungen positiver als bei Studierenden mit geringeren Leistungserwartungen.

2 Methode

2.1 Untersuchungsdesign

Die vorliegende quasiexperimentelle Studie wurde im Rahmen der Vorlesung Forschungsmethoden des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft der Universität Münster durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgte längsschnittlich im Sommersemester 2022. Die Einteilung in Versuchsgruppe und Kontrollgruppe erfolgte zufällig. Im Verlauf des Semesters wurde den Studierenden drei Schreibaufgaben zur Bearbeitung während der üblichen Vorlesungszeit angeboten. Die Schreibsessions fanden mit einem drei- bis vierwöchigen Abstand statt und dauerten ca. 20 Minuten. Die Versuchsgruppe erhielt folgende Anweisung (in Anlehnung an Soicher & Becker-Blease, 2020):

Wählen Sie einen der folgenden drei Themenbereiche, die in den letzten Sitzungen der Vorlesung behandelt wurden. Wählen Sie die relevanten Informationen aus den Vorlesungsfolien und Ihren Notizen aus und schreiben Sie einen Text über das gewählte Thema. Beantworten Sie die Frage, inwiefern das Thema für Ihr zukünftiges Berufsleben und/oder Privatleben relevant ist. Achten Sie darauf, dass Sie inhaltliche Aspekte des Themas mit einbeziehen und erklären, warum diese für Sie nützlich sind. Geben Sie spezifische Beispiele und benennen Sie wenn möglich konkrete Anwendungssituationen im Beruf oder im privaten Kontext.

Die Inhalte der Vorlesung stellten die wählbaren Themenbereiche (z. B. Experimentelle Designs, Wissenschaftliche Beobachtung, Wissenschaftliche Interviews) dar. Die Studierenden der Kontrollgruppe erhielten eine ähnliche Anleitung, sollten jedoch anstatt über den Nutzen der Inhalte zu reflektieren, lediglich die relevanten Informationen zum gewählten Thema zusammenfassen.

2.2 Stichprobe

Insgesamt konnten $N = 127$ Studierende für die Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden. Innerhalb dieser Gesamtstichprobe nahmen $N = 92$ Studierende an einer Versuchsbedingung ($N = 41$) oder Kontrollbedingungen ($N = 50$) teil. Vollständige Daten liegen jedoch nur für $N = 34$ Teilnehmende vor (Versuchsgruppe $N = 16$, Kontrollgruppe $N = 18$). Alle teilnehmenden Studierenden studierten im zweiten Fachsemester. Die Altersstruktur der realisierten Stichprobe setzt sich wie folgt zusammen: 56% waren im Alter zwischen 20 bis 24 Jahren, 28% unter 20 Jahren und 16% zwischen 25 und 35 Jahren. 32% der Teilnehmenden haben einen Migrationshintergrund (gemessen über die gesprochene Sprache in der Familie). Es nahmen 76% weibliche und 20% männliche Studierende teil. Eine Person gab ihr Geschlecht als divers an. Der Frauenanteil der vorliegenden Stichprobe entspricht ungefähr dem Anteil an Frauen im Studiengang Erziehungswissenschaft in Deutschland (78.32% im Wintersemester 2022/23; Statistisches Bundesamt, 2023).

2.3 Erhebungsinstrument und Auswertung

Zu Beginn und zum Ende des Semesters wurden über eine Onlinebefragung soziodemografische Daten sowie motivationale Variablen in Anlehnung an Hulleman et al. (2010) erhoben: Leistungserwartungen (3 Items, $\alpha = .87$; z. B. „Ich denke, dass ich bei der Klausur gut abschneiden werde.“), Nutzwert (6 Items, $\alpha = .88$; z. B. „Das Wissen über forschungsmethodische Konzepte wird mir hinsichtlich meiner beruflichen Zukunft nützlich sein.“) sowie Interesse (6 Items, $\alpha = .85$; z. B. „Ich finde Forschungsmethoden sehr interessant.“). Alle Items wurden über eine sechs-stufige Zustimmungsskala erfasst (1 = Stimme gar nicht zu; 6 = Stimme voll und ganz zu).

Zur Überprüfung der Hypothesen 1 und 2 wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung für die abhängigen Variablen Interesse und wahrgenommener Nutzen gerechnet. Die Versuchsgruppe wurde für diese Analysen als Zwischensubjektfaktor genutzt. Hypothese 3 wurde ebenfalls über eine Varianzanalyse mit Messwiederholung geprüft, wobei die Leistungserwartung als Kovariate hinzugefügt wurde.

3 Ergebnisse

3.1 Interventionscheck

Um zu analysieren, ob das Schreiben über den persönlichen Nutzen Wirksamkeit zeigt, muss im ersten Schritt sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden der Kontrollbedingung nicht über den persönlichen Nutzen geschrieben haben. Um dies zu überprüfen, wurden alle Texte der Kontrollgruppe (insgesamt $N = 87$ Texte) von zwei Kodiererrinnen kodiert. In Anlehnung an Hulleman et al. (2010) bewerteten die Kodiererrinnen die Texte hinsichtlich des Vorhandenseins (0 = Nein; 1 = Ja) eines persönlichen Nutzens. Bei fehlender Übereinstimmung wurde diskursiv Konsens erreicht (anfängliche Übereinstimmung 92%). Insgesamt wurde erwartungskonform in keinem der Texte ein persönlicher Nutzen festgestellt

Im zweiten Schritt wurde die Qualität der Texte der Versuchsgruppe hinsichtlich des generierten Nutzens überprüft. Dazu wurden alle Texte der Versuchsgruppe ($N = 41$ Texte) anhand von vier Kategorien von zwei Kodiererrinnen unabhängig voneinander bewertet. Kategorie 1 stellt die Bewertung der Verbindung mit dem Leben der Teilnehmenden dar (in Anlehnung an Hulleman et al., 2010). Diese wurde über die Anzahl der verwendeten Personalpronomen (z.B. ich, mein, wir, unser) erfasst (0 = keine bis 3 = mehr als 5 Personalpronomen). Zusätzlich bewertet Kategorie 2 den persönlichen Bezug des Nutzens über eine vierstufige Skala (0 = kein Nutzen; 1 = allgemeiner Nutzen, der allgemein auf Menschen angewendet wird; 2 = Nutzen, der allgemein genug ist, um für jeden zu gelten, aber auf die Person angewendet wird; 3 = Nutzen, der spezifisch für die einzelne Person ist; 4 = Nutzen, der eine starke, spezifische Verbindung zur Person und eine tiefere Wertschätzung aufweist; Harackiewicz et al., 2016, S. 750). Kategorie 3 und 4 beschreiben den Grad des festgestellten Nutzens (angelehnt an Hulleman et al., 2010). Kategorie 3 betrachtet die Quantität des festgestellten Nutzens bzw. die Anzahl der Anwendungsbereiche (0 = kein Nutzen bis 3 = drei oder mehr Anwendungen). Kategorie 4 betrachtet die Qualität des festgestellten Nutzens über die Beschreibung des Nutzens (0 = kein Nutzen bis 3 = sehr gute Beschreibung). Die Intercoderreliabilität ergibt einen Kappawert von .62. Bei fehlender Übereinstimmung wurde diskursiv Konsens erreicht. Aus den vier Bewertungskategorien wurde ein Globalwert gemittelt, der die Qualität der Schreibprodukte auf einer Skala von 0 = kein Nutzen bis 3.25 = hohe Qualität angibt. Für die vorliegende Stichprobe liegt der mittlere Globalwert bei $M = 1.64$ ($SD = 0.749$, Min. = 0; Max. = 3). Lediglich zwei Texte weisen einen Globalwert von 0 und damit keinen generierten Nutzen auf und wurden daher von weiteren Analysen ausgeschlossen. Zuletzt wurde die Anzahl der geschriebenen Wörter erfasst. Im Durchschnitt wurden 141.29 Wörter geschrieben ($SD = 59.84$, Min. = 9; Max. = 280).

3.2 Hypothese 1: Die Nutzwertmanipulation erhöht die wahrgenommene Nützlichkeit forschungsmethodischer Lerninhalte.

Sowohl in der Versuchs- als auch der Kontrollgruppe sank der wahrgenommene Nutzen von forschungsmethodischen Inhalten im Laufe des Semesters (Haupteffekt Zeit: $F(1, 32) = 3.9$, $p = .06$, $\eta^2 = .11$). In der Versuchsgruppe ist eine Veränderung des wahrgenommenen Nutzens von $M = 3.77$ zu $M = 3.45$ festzustellen (Kontrollgruppe: $M = 4.01$ zu $M = 3.81$). Entgegen der Erwartung ist die Veränderung über die Zeit in beiden Gruppen jedoch nicht signifikant unterschiedlich (Interaktion: $F(1, 32) = 0.2$, $p = .66$, $\eta^2 = .01$). Systematische Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe in der Ausprägung des wahrgenommenen Nutzens sind nicht nachweisbar (Haupteffekt Gruppe: $F(1, 32) = 1.46$, $p = .24$, $\eta^2 = .04$).

3.3 Hypothese 2: Die Manipulation des Nutzwertes erhöht das forschungsmethodische Interesse.

Auch für das forschungsmethodische Interesse zeigt sich über beide Gruppen hinweg ein Absinken über die Zeit (Haupteffekt Zeit: $F(1, 32) = 7.52$, $p = .010$, $\eta^2 = .19$). In der Versuchsgruppe ist eine Veränderung des Interesses von $M = 3.87$ zu $M = 3.34$ festzustellen (Kontrollgruppe: $M = 4.04$ zu $M = 3.60$).

Abweichend von der Annahme ist die Veränderung des Interesses forschungsmethodischer Lerninhalte in beiden Gruppen nicht signifikant verschieden (Interaktion: $F(1, 32) = 0.06$, $p = .81$, $\eta^2 = .002$). Signifikante Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe in der Stärke des forschungsmethodischen Interesses liegen nicht vor ($F(1, 32) = 0.48$, $p = .49$, $\eta^2 = .02$).

3.4 Hypothese 3: Die Leistungserwartungen beeinflussen die Entwicklung des forschungsmethodischen Interesses.

In der Gesamtstichprobe (d.h. ohne Differenzierung nach der Versuchs- und der Kontrollgruppe) erweist sich die Veränderung des Interesse als unabhängig von der Leistungserwartung (Interaktion von Zeit und Leistungserwartung: $F(1, 30) = 0.11$, $p = .92$, $\eta^2 = .00$). Allerdings ist der Effekt der Leistungserwartung auf die Interessenveränderung in Versuchs- und Kontrollgruppe gegenläufig, was sich in einer signifikanten Interaktion von Leistungserwartung, Zeit und Gruppe manifestiert ($F(1,30) = 5.99$, $p = .02$, $\eta^2 = .17$). In der Versuchsgruppe sinkt das Interesse von Studierenden mit hohen Leistungserwartungen ab, während es bei Studierenden mit geringeren Leistungserwartungen nahezu auf demselben Niveau bleibt. In der Kontrollgruppe hingegen stagniert das Interesse von Studierenden mit hohen Leistungserwartungen, während es bei Studierenden mit geringeren Leistungserwartungen absinkt. Abbildung 1 zeigt die Entwicklung des forschungsmethodischen Interesses in der Versuchs- und Kontrollgruppe, unterteilt für Studierende mit niedriger (= eine Standardabweichung unter

dem Durchschnittswert liegender) und hoher (= eine Standardabweichung über dem Durchschnittswert liegender) Leistungserwartung.

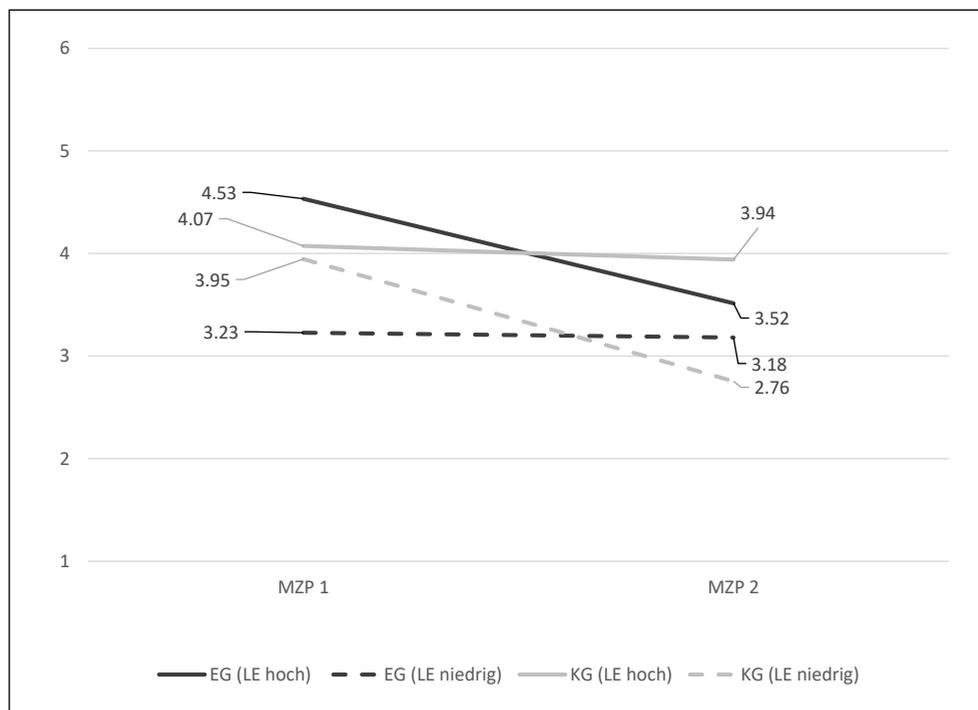


Abbildung 1: Entwicklung des Interesses in der Versuchs- und Kontrollgruppe in Abhängigkeit der Leistungserwartungen

4 Diskussion

In dem vorliegenden Beitrag wurde untersucht, ob (1.) eine selbstgenerierte Nutzwertintervention den wahrgenommenen Nutzen forschungsmethodischer Lerninhalte von Studierenden der Erziehungswissenschaft erhöht, (2.) das forschungsmethodische Interesse über die Intervention gesteigert werden kann und (3.) die Ausprägung der Leistungserwartung einen Einfluss auf die Wirkung der Nutzwertintervention zeigt. Insgesamt weisen die vorliegenden Befunde darauf hin, dass der erwartete Effekt der Nutzwertintervention auf den wahrgenommenen Nutzen und das forschungsmethodische Interesse nicht erreicht wurde. Entgegen unserer Annahmen sind das Interesse und der wahrgenommene Nutzen über die Zeit hinweg sogar abgesunken. Dieser Befund spricht allerdings nicht für eine schädliche Wirkung der Intervention. Zum einen ist das Absinken von Interesse über die Zeit – auch ohne äußerliche Einwirkungen – durchaus üblich (z.B. Hulleman et al., 2010). Zum anderen ist das Absinken gleichermaßen in der Versuchs- als auch der Kontrollgruppe zu beobachten. Ausbleibende (und sogar negative) Effekte von Nutzwertinterventionen auf das Interesse (z.B. Bailey,

2017; Kosovich et al., 2019; Lindeman, 2018) oder die Leistung (z. B. Clinton & Kelly, 2019; Bailey, 2017; Hoang, 2018; Robinson, 2019) stellen zudem keine Seltenheit dar.

Wie in Hypothese 3 angenommen, kann der moderierende Effekt der Leistungserwartung auf die Veränderung des Interesses bestätigt werden. Konkret zeigt sich für die Experimentalgruppe, dass das Interesse von Studierenden mit hohen Leistungserwartungen absinkt, hingegen bei Studierenden mit geringeren Leistungserwartungen nahezu stagniert. Auch wenn die Nutzwertintervention das Interesse der Studierenden nicht erhöht, kann sie scheinbar das Absinken des Interesses bei den Studierenden mit geringen Leistungserwartungen abfedern. Studien, in denen eine selbstgenerierte Nutzwertintervention durchgeführt wurde, können diesen Befund stützen. Auch diese zeigen, dass die Effekte für Studierende mit geringeren Leistungserwartungen oder Leistungen positiver ausfallen (Hulleman et al., 2010; Rosenzweig et al., 2020). Für die Kontrollgruppe der vorliegenden Studie zeigt sich ein gegensätzliches Bild: Studierende mit hohen Leistungserwartungen zeigen ein gleichbleibendes Interesse zu beiden Messzeitpunkten, Studierende mit niedrigen Leistungserwartungen berichten jedoch über ein Absinken ihres Interesses. Die alleinige Aufforderung zur Zusammenfassung der Lerninhalte könnte potenziell eine Drucksituation bei den Studierenden mit geringeren Überzeugungen über die eigenen Fähigkeiten hervorgerufen haben, was sich wiederum negativ auf ihr Interesse ausgewirkt haben könnte. Zwar stand es den Studierenden frei, auf die Vorlesungsfolien und eigene Notizen zurückzugreifen, es kann während des laufenden Semesters jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass alle Studierenden, insbesondere diejenigen mit geringeren Leistungen, bereits Inhalte nachgearbeitet haben und über das benötigte Verständnis verfügen.

Wie Hulleman et al. (2010) betonen, kann die Wirkung von Nutzwertinterventionen bei recht komplexen Lerninhalten nicht zwingend gewährleistet werden. Es ist durchaus denkbar, dass eine Interessenssteigerung bezüglich einer einzelnen Rechen-technik (z. B. Hulleman et al. 2010, Studie 1) über die Manipulation des wahrgenommenen Nutzens deutlich einfacher angeregt werden kann, als die Steigerung des Interesses an komplexen Themenbereichen einer Vorlesung, für die nachweisbar bereits eine gewisse Abneigung seitens der Studierenden vorliegt. In nachfolgenden Studien sollte die Komplexität der interessierenden Lerninhalte demnach als moderierende Variable mitgedacht werden

4.1 Limitationen

Hinsichtlich der Limitationen der vorliegenden Studie kann die Länge und Instruktion der Schreibaufgabe Gegenstand der Kritik sein. Soicher und Becker-Blease (2020) empfehlen eine Länge von einem ca. ein- bis zweiseitigen Aufsatz, was ca. einer Anzahl von ca. 350 bis 800 Wörtern entspricht. Der Verzicht auf eine geforderte Seitenzahl und die Begrenzung der Bearbeitungszeit auf 20 Minuten könnte die geringe Wörteranzahl der vorliegenden Schreibprodukte von im Durchschnitt 129 Wörtern (Min. = 9; Max. = 280) bedingt haben. Zudem geben Soicher und Becker-Blease (2020) die Empfehlung, dass die Studierenden selbst entscheiden dürfen, ob sie über die Nützlichkeit

der Lerninhalte für sich persönlich oder für eine andere/fiktive Person schreiben. Folgende Interventionsstudien sollten diese Empfehlungen von Soicher und Becker-Blease berücksichtigen. Des Weiteren sollten die kontextuellen Faktoren des Untersuchungsdesigns beachtet werden. Obwohl die Studie und die Schreibaufgaben in die Vorlesung integriert waren, war die Teilnahme an allen Studienbestandteilen freiwillig. Zumindest die extrinsische Motivation, einen längeren Aufsatz über den Nutzen von Vorlesungsinhalten zu verfassen, sollte ohne äußeren Anreiz, wie z. B. dem Erwerb studienrelevanter Leistungspunkte, eher gering ausfallen. Zuletzt möchten wir darauf hinweisen, dass aufgrund der geringen Stichprobengrößen die vorliegenden Befunde mit Vorsicht interpretiert werden müssen.

4.2 Fazit

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Nutzwertintervention weder eine Steigerung der wahrgenommenen Nützlichkeit noch des Interesses bewirkt hat. Im Gegenteil zeigt sich sogar ein Abfall über beide Variablen hinweg. Allerdings lässt sich in der vorliegenden Studie der moderierende Effekt der Leistungserwartungen nachweisen. Während die Nutzwertintervention bei Studierenden mit niedrigeren Leistungserwartungen dem Absinken des Interesses entgegenwirkt, wird der Abfall des Interesses bei Studierenden mit höheren Leistungserwartungen sogar verstärkt. Auch wenn diese Ergebnisse in erster Linie lediglich auf das Nicht-Wirken der Intervention hinweisen, lenken sie den Blick auf einen wesentlichen Befund: Studierende schreiben den Forschungsmethoden eine eher moderate als bedeutende Relevanz für ihr Studium, privates oder berufliches Leben zu, wobei die wahrgenommene Relevanz im Laufe des Semesters und dem Kennenlernen der Lerninhalte sogar noch abnimmt. Dies zeigt die Notwendigkeit auf, Studierende der Erziehungswissenschaft dabei zu unterstützen, eine persönliche Relevanz in den forschungsmethodischen Lerninhalten zu finden und sie zur näheren Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu ermutigen. Lehrende im Bereich der Forschungsmethoden sollten daher die Relevanz der Forschungsmethoden sowohl für die erziehungswissenschaftliche Forschung bzw. das Studium, als auch für die erziehungswissenschaftliche Praxis überzeugend vermitteln oder Anreize für Studierende schaffen, den Nutzen in ihren Lerninhalten zu erkennen. Unsere Befunde geben – zumindest für Studierende mit geringeren Leistungserwartungen – erste Hinweise darauf, dass sich das Prinzip der Nutzwertintervention dafür bewähren könnte. Allerdings wird sowohl weitere Theorie-Entwicklung als auch anwendungsorientierte Forschung benötigt, um die Möglichkeiten und Grenzen solcher Interventionen zu untersuchen.

Literatur

- Acee, T. W. & Weinstein, C. E. (2010). Effects of a value-reappraisal intervention on statistics students' motivation and performance. *Journal of Experimental Education*, 78(4), 487–512. <https://doi.org/10.1080/00220970903352753>
- Bailey, S. (2017). *Transformative experiential impacts on students: An intervention*. (Dissertation, University of Northern Colorado).
- Brew, A. & Mantai, L. (2017). Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 551–568. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273216>
- Brown, E. R., Smith, J. L., Thoman, D. B., Allen, J. M., & Muragishi, G. (2015). From bench to bedside: A communal utility value intervention to enhance students' biomedical science motivation. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1116–1135. <https://doi.org/10.1037/edu0000033>
- Canning, E. A. & Harackiewicz, J. M. (2015). Teach it, don't preach it: The differential effects of directly communicated and self-generated utility value information. *Motivation Science*, 1(1), 47–71. <https://doi.org/10.1037/mot0000015>
- Canning, E. A., Harackiewicz, J. M., Priniski, S. J., Hecht, C. A., Tibbetts, Y., & Hyde, J. S. (2018). Improving performance and retention in introductory biology with a utility-value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 834–849. <https://doi.org/10.1037/edu0000244>
- Canning, E. A., Priniski, S. J., & Harackiewicz, J. M. (2019). Unintended consequences of framing a utility-value intervention in two-year colleges. *Learning and Instruction*, 62, 37–48. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.001>
- Clinton, V. & Kelly, A. E. (2019). Improving student attitudes toward discussion boards using a brief motivational intervention. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 6(4), 301–315. <https://doi.org/10.1037/stl0000160>
- Durik, A. M., Shechter, O. G., Noh, M., Rozek, C. S. & Harackiewicz, J. M. (2015). What if I can't? Success expectancies moderate the effects of utility value information on situational interest and performance. *Motivation and Emotion*, 39(1), 104–118. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9419-0>
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (S. 75–146). Freeman.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Fritea, R., & Opre, A. (2015). Enhancing situational interest, perceived utility, and self-efficacy in online learning. An instructional design intervention. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 19(4), 285–289.
- Geerling, D., Butner, J., Fraughton, T., Sinclair, S., Zachary, J., & Sansone, C. (2020). The dynamic association of interest and confusion: The potential for moderation by utility value and gender. *Journal of Experimental Education*, 88, 407–430. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1561403>
- Gray, R. (2018). *Assessing the Differential Impact of Two Sources of Utility Value Information on Student Utility Value and Interest*. (Dissertation, Northcentral University, San Diego).
- Grunert, C., Ludwig, K. & Hufner, K. (2020). Studiengänge und Standorte im Hauptfach. In H. J. Abs, H. Kuper & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Er-

- stellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). (S. 21–50). Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742419>
- Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Priniski, S. J., & Hyde, J. S. (2016). Closing achievement gaps with a utility-value intervention: Disentangling race and social class. *Journal of Personality and Social Psychology*, *111*(5), 745–765. <https://doi.org/10.1037/pspp0000075>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, *41*(2), 111–127.
- Hoang, T. V. (2018). *Growth Mindset and Task Value Interventions in College Algebra*. (Dissertation, Texas State University).
- Hof, C. (2022). Forschendes Lehren und Lernen. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten: Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 107–118). Verlag W. Kohlhammer.
- Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J., & Lazowski, R. A. (2016). Student motivation: Current theories, constructs, and interventions within an expectancy-value framework. In A. A. Lipnevich, F. Preckel, & R. D. Roberts (Hrsg.), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century* (S. 241–278). https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8_10
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, *102*(4), 880–895. <https://doi.org/10.1037/a0019506>
- Ivanov, I. V. (2016). *Comparing the effects of two utility value interventions on graduate students' interest, performance, and perceptions of utility value*. (Dissertation, University of Nevada, Las Vegas).
- Kera, M., & Nakaya, M. (2017). The effect of distal utility value intervention for students' learning. *Bulletin of Teacher Education Center for the Future Generation*, *3*, 111–116.
- Khavenson, T. & Orel, E. A. (2014). Dispositional Factors of Attitudes towards Statistics in Social Science Students: Perseverance and Academic Motivation. *Psychology: Journal of the Higher School of Economics*, *11*(3), 37–54.
- Kosovich, J. J., Hulleman, C. S., Phelps, J., & Lee, M. (2019). Improving algebra success with a utility-value intervention. *Journal of Developmental Education*, *42*, 2–10. URL: <https://www.jstor.org/stable/pdf/45221757.pdf>
- Lindeman, M. I. H. (2018). *The effects of utility value interventions on self-discrepancy accessibility, objective self-awareness, and interest*. (Dissertation, Northern Illinois University).
- Robinson, K. A. (2019). *Supporting multiple paths to success: A field experiment examining a multifaceted, multilevel motivation intervention*. (Dissertation, Michigan State University).
- Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2022). Beyond utility value interventions: The why, when, and how for next steps in expectancy-value intervention research. *Educational Psychologist*, *57*(1), 11–30.
- Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A., & Hulleman, C. S. (2020). More useful or not so bad? Examining the effects of utility value and cost reduction interventions in college physics. *Journal of Educational Psychology*, *112*(1), 166–182. <https://doi.org/10.1037/edu0000370>
- Schnell, R. (2002): Ausmaß und Ursachen des Mangels an quantitativ qualifizierten Absolventen sozialwissenschaftlicher Studiengänge. In U. Engel (Hrsg.), *Praxisrelevanz der Methodenausbildung* (S. 35–44). IZ Sozialwissenschaften.
- Shechter, O. G., Durik, A. M., Miyamoto, Y., & Harackiewicz, J. M. (2011). The role of utility value in achievement behavior: The importance of culture. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *37*(3), 303–317. <https://doi.org/10.1177/0146167210396380>
- Shin, T. S., Ranellucci, J., & Roseth, C. J. (2017). Effects of peer and instructor rationales on online students' motivation and achievement. *International Journal of Educational Research*, *82*, 184–199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.001>

- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2003). "Don't do it for me. Do it for yourself!" Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(2), 145–160. <https://doi.org/10.1123/jsep.25.2.145>
- Slootmaeckers, K., Kerremans, B. & Adriaensen, J. (2014). Learning and Teaching in Politics and International Studies. Too Afraid to Learn: Attitudes towards Statistics as a Barrier to Learning Statistics and to Acquiring Quantitative Skills. *Politics*, 34(2), 191–200. <https://doi.org/10.1111/1467-9256.12042>
- Soicher, R. N., & Becker-Blease, K. A. (2020). Utility value interventions: Why and how instructors should use them in college psychology courses. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 9(2), 196–215. <https://doi.org/10.1037/stl0000240>
- Statistisches Bundesamt. (2023). Tabelle. Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach. URL: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=abruftabelleBearbeiten&levelindex=0&levelid=1696675049177&auswahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&code=21311-0003&auswahltext=&werteabruf=Werteabruf#abreadcrumb>
- Wahl, J., Förster, J., & Zimmer, S. (2022). Ermöglichung forschungsbezogener Multiperspektivität im erziehungswissenschaftlichen Studium. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten: Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 159–168). W. Kohlhammer.
- Wissenschaftsrat. (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bielefeld. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.html
- Wohlkinger, F., Blumenfelder, A. R., Bayer, M., von Maurice, J., Ditton, H. & Blossfeld, H. P. (2019). Measuring motivational concepts and personality aspects in the National Educational Panel Study. In H.-P. Blossfeld & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Education as a Lifelong Process* (S. 155–169). Springer VS.

Motivationale Kosten im Studium reduzieren

Eine Intervention im Blended-Learning-Format

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht die Studienmotivation aus der Perspektive der situativen Erwartungs-Wert-Theorie. Es wurden die Relevanz motivationaler Kosten für das Studium und die Wirksamkeit einer neu konzipierten Intervention zur Reduktion motivationaler Kosten analysiert. Die Kostenintervention wurde semesterbegleitend als Prä-Post-Design mit behandelter Kontrollgruppe durchgeführt. Anhand der Daten von $N = 256$ Studierenden der Prä-Befragung wurde untersucht, wie relevant Opportunitätskosten, Anstrengungskosten und emotionale Kosten für akademische Prokrastination, Studienzufriedenheit und Studienabbruchintention sind. Die motivationalen Kosten konnten über Erwartung und positiven Wert hinaus Varianz in akademischer Prokrastination, Studienzufriedenheit und Studienabbruchintention erklären. Zudem zeigten die drei Kostenfacetten differenzielle Zusammenhänge mit diesen Zielvariablen. Anschließend wurde die Wirksamkeit der Kostenintervention ($N = 37$) im Vergleich zu einer behandelten Kontrollgruppe ($N = 29$) anhand der Prä- und Post-Daten untersucht. Die Kostenintervention konnte weder die Opportunitätskosten, Anstrengungskosten oder emotionalen Kosten noch Prokrastination, Studienzufriedenheit oder Studienabbruchintention positiv beeinflussen. Die fehlende Wirksamkeit könnte den starken Kontextbedingungen der bevorstehenden Prüfungsphase zugeschrieben werden. Aspekte zur Gestaltung potenziell erfolgreicher Kosteninterventionen werden im Beitrag diskutiert.

1 Einleitung

Wie motiviert Studierende in ihrem Studium sind, bestimmt maßgeblich ihr Lernverhalten und ihren Studienerfolg. So prokrastinieren motivierte Studierende weniger (Lohbeck et al., 2017), sind zufriedener mit ihrem Studium (Kegel et al., 2021) und brechen seltener ihr Studium ab (Schnettler et al., 2020). Entsprechend besteht in Forschung und Praxis großes Interesse, motivationalen Problemen Studierender mit geeigneten Fördermaßnahmen zu begegnen. Bislang lag der Fokus dabei besonders auf der Stärkung positiver motivationaler Komponenten (Rosenzweig et al., 2022b). Aus dieser Forschungsperspektive sind wirksame Interventionen für Studierende beispielsweise zur Förderung der erlebten Nützlichkeit des Studiums entstanden (z. B. Harackiewicz et al., 2016).

Allerdings beeinflusst nicht nur ein positives, sondern auch ein negatives Erleben des Studiums die Motivation Studierender (Wigfield & Koenka, 2020). Entsprechend bietet die Untersuchung von negativem Erleben und seinen Auswirkungen eine wichtige Erweiterung bestehender Motivationsforschung. In der situativen Erwartungs-Wert-Theorie werden negative Motivationskomponenten explizit und differenziert in Form von motivationalen Kosten abgebildet (Eccles & Wigfield, 2020). Das zunehmend tiefe-

re Verständnis motivationaler Kosten und ihrer Konsequenzen im Studium (z. B. Flake et al., 2015; Perez et al., 2014) ermöglichte die Ableitung erster Interventionsmaßnahmen zur Reduktion motivationaler Kosten (Rosenzweig et al., 2020). Allerdings reduzierten diese Interventionen motivationale Kosten entweder gar nicht (Perez et al., 2019), nur für leistungsschwächere Studierende (Rosenzweig et al., 2020) oder verstärkten das Erleben motivationaler Kosten sogar (Rosenzweig et al., 2022a). Entsprechend besteht weiterhin Forschungsbedarf, um motivationale Kosten im Studium besser zu verstehen und um Interventionsmöglichkeiten zur wirksamen Reduktion motivationaler Kosten für Studierende abzuleiten.

Im vorliegenden Beitrag werden daher zwei Ziele verfolgt. Zuerst wird die Relevanz motivationaler Kosten im Studium differenziert in Bezug auf Prokrastination, Studienzufriedenheit und Studienabbruchintention spezifisch für Studierende aus dem MINT-Bereich mit einer Querschnittsstudie geprüft. Anschließend wird ein Interventionsprogramm zur Reduktion motivationaler Kosten in dieser Stichprobe im Vergleich zu einem Kontrollprogramm evaluiert.

1.1 Motivationale Kosten in der situativen Erwartungs-Wert-Theorie

Einen wichtigen Beitrag für die Motivationsforschung der letzten Jahre konnte die *situative Erwartungs-Wert-Theorie* leisten (SEWT; Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2020). Nach der SEWT wird die Motivation einer Person durch ihre *Erwartung*, eine Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können, und ihren *subjektiven Wert* für die Bearbeitung der Aufgabe bestimmt (Eccles & Wigfield, 2020). Der Wert umfasst die drei positiven Komponenten intrinsischer Wert, persönliche Bedeutsamkeit und Nützlichkeit. Zusätzlich beinhaltet der Wert als negative Komponente die motivationalen Kosten. Sie werden gegen die positiven Wertkomponenten abgewogen und beeinflussen somit die Motivation (Eccles & Wigfield, 2020; Wu et al., 2023). Eccles und Kollegen (z. B. Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2020) differenzieren drei Facetten der motivationalen Kosten. 1) Mit *Opportunitätskosten* ist gemeint, dass durch das Bearbeiten der Aufgabe alternative Handlungen z. B. aufgrund fehlender Zeit nicht umsetzbar sind. 2) Die *Anstrengungskosten* drücken aus, dass die Bearbeitung einer Aufgabe anstrengend sein kann und viel Kraft oder Energie kostet. 3) *Emotionale Kosten* bilden ab, dass eine Aufgabe negative Gefühle wie Angst auslösen kann. Andere Forschungsgruppen (z. B. Chen & Liu, 2009; Flake et al., 2015) ergänzten die Facette der *Kosten durch externen Aufwand*. Damit ist gemeint, dass für Aufgaben abseits der eigentlichen Aufgabe (z. B. nebenberufliche Tätigkeit) Zeit und Aufwand investiert werden und somit für die eigentliche Aufgabe fehlen.

Gegenwärtig wird im Forschungsfeld der SEWT diskutiert, ob die motivationalen Kosten, wie in der ursprünglichen Theorie angenommen, als eine Facette des Wertes gelten sollten (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2020) oder ob die motivationalen Kosten eine eigenständige Komponente der Motivation darstellen (Erwartung-Wert-Kosten; Barron & Hulleman, 2015; Jiang et al., 2018). Aktuelle Forschungsarbeiten empfehlen die Bildung eines übergeordneten Wertfaktors sowohl mit den positi-

ven Komponenten des Werts als auch den Kostenkomponenten (z. B. Part et al., 2020). Dennoch wird die Bedeutung der motivationalen Kosten hervorgehoben und empfohlen, die motivationalen Kosten differenziert zu untersuchen (siehe dazu auch Eccles & Wigfield, 2020). Diese Diskussion bringt mit sich, dass genau beachtet werden muss, wie die motivationalen Kosten operationalisiert werden, um Erkenntnisse zu motivationalen Kosten aus empirischen Studien sinnvoll vergleichen zu können. Beispielsweise unterscheiden sich bisherige Studien darin, ob sie einen Gesamtwert für den Wert einer Aufgabe inklusive der motivationalen Kosten (z. B. Bühl & Alexander, 2005), einen Gesamtwert ausschließlich der motivationalen Kosten (z. B. Gadosey et al., 2021; Rosenzweig et al., 2020; Schnettler et al., 2020) oder jeweils Ergebnisse für einzelne Facetten der motivationalen Kosten (z. B. Flake et al., 2015; Lee et al., 2022; Perez et al., 2014) berichten. Trotz der unterschiedlichen Operationalisierungen zeigt sich einheitlich, dass die Kosten eine relevante motivationale Komponente für das Lernverhalten und den Erfolg im Studium sind.

1.2 Relevanz motivationaler Kosten im Studium

Im Vergleich zu Erwartung und positivem Wert ist die Rolle der motivationalen Kosten im Hochschulstudium weniger intensiv erforscht. Neben Untersuchungen mit verschiedensten Studienfächern (Bargmann et al., 2022; Gadosey et al., 2021; Schnettler et al., 2020; Wu et al., 2023), konzentrieren sich die bestehenden Studien oft auf Studierende aus dem MINT-Bereich, beispielsweise um deren hohe Abbruchquoten zu ergründen (z. B. Flake et al., 2015; Lee et al., 2022; Muensk et al., 2023; Perez et al., 2014). Die vorliegenden Studien weisen darauf hin, dass motivationale Kosten eine besondere Bedeutung für ein erfolgreiches Studium haben – oft zusätzlich zu Erwartung und positivem Wert.

Sowohl der Kostengesamtwert als auch einzelne Kostenfacetten stehen beispielsweise in negativem Zusammenhang mit Studiennoten (Flake et al., 2015; Gadosey et al., 2021; Lee et al., 2022; Perez et al., 2019) und sagen diese im Längsschnitt negativ vorher (Wu et al., 2023). Einzelne Studien fanden jedoch entweder unter Kontrolle von Erwartung und positiven Wertkomponenten oder generell keinen Zusammenhang zwischen motivationalen Kosten und Studiennoten (Muensk et al., 2023; Perez et al., 2014), sodass die Bedeutung motivationaler Kosten im Studium weiter untersucht werden sollte.

Weiterhin gibt es Hinweise für einen positiven Zusammenhang zwischen motivationalen Kosten und dysfunktionalem Lernverhalten in Form von akademischer Prokrastination (Gadosey et al., 2021). Außerdem identifizierten Gadosey et al. (2021) sowie Kryshko et al. (2022) die motivationalen Kosten als signifikanten negativen Prädiktor für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten, den Studienbedingungen und der Bewältigung von Studienbelastungen. Auch bezogen auf den Verbleib im Studium scheinen die motivationalen Kosten wichtig zu sein. Anstrengungskosten sagten unter Berücksichtigung von Erwartung und intrinsischem Wert beispielsweise eine spätere niedrigere Entscheidungssicherheit für das gewählte Studienfach vorher (Bargmann et

al., 2022), was laut Bargmann und Kolleg*innen eine wichtige Vorstufe zur Entwicklung von Studienabbruchintentionen darstellt. Auch im Längsschnitt und unter Kontrolle von Erwartung und Wert zeigten Perez et al. (2014), dass Anstrengungs- und Opportunitätskosten mit einer späteren höheren Fachwechselintention aus dem MINT-Bereich zusammenhingen. Schnettler et al. (2020) fanden heraus, dass ein Anstieg der motivationalen Kosten mit einem Anstieg der Studienabbruchintention zusammenhing. Zudem sagten die Kosten signifikant den späteren Studienabschluss- und Einschreibestatus von Studierenden im ersten Studienjahr vier bzw. fünf Jahre später vorher (Wu et al., 2023). Insgesamt deuten die Studienergebnisse darauf hin, dass Studierende, die in ihrem Studium hohe motivationale Kosten wahrnehmen, durch ein Training zum adaptiven Umgang mit diesen profitieren könnten, um ihr Studium erfolgreich beenden zu können.

1.3 Interventionen zur Reduktion motivationaler Kosten

Das Forschungsfeld zur Förderung von Studienmotivation hat in den letzten Jahren orientiert an der SEWT eine Vielzahl wirksamer Interventionen hervorgebracht (Rosenzweig et al., 2022b). Besonders die Förderung zum Erleben der Nützlichkeit des Studiums als positive Wertkomponente stand dabei im Fokus. Ihre Förderung gelang auch über kurze Interventionen von wenigen Minuten. Dabei lasen Studierende häufig Zitate zur Nützlichkeit ihres Studiums, bewerteten diese und formulierten eigene Aussagen zur Nützlichkeit ihres Studiums (z. B. Harackiewicz et al., 2016; Hulleman et al., 2010).

Dagegen steht die Interventionsforschung zur Reduktion motivationaler Kosten am Anfang. Erst als in den letzten Jahren das Verständnis von motivationalen Kosten erweitert wurde, konnten darauf aufbauend erste Interventionen abgeleitet werden (z. B. Rosenzweig et al., 2020). Inzwischen liegen einzelne evaluierte Interventionen zur Reduktion motivationaler Kosten vor, deren Wirksamkeit jedoch gering und heterogen ausfällt.

So konnten Perez et al. (2019) keine Reduktion von motivationalen Kosten bei Biologiestudierenden erzielen, jedoch die Leistung der Studierenden positiv beeinflussen. Sie hatten ihren Studienteilnehmenden im Verlauf eines Kurses viermal Videos zum Umgang mit verschiedenen motivationalen Kosten im Studium zur Verfügung gestellt, z. B. wie Anstrengung im Studium als wertvoll erlebt werden kann. Dagegen war die von Rosenzweig et al. (2020) entwickelte Intervention zunächst erfolgreicher. Sie orientierten sich für ihre Intervention an wirksamen Nützlichkeitsinterventionen, die das Lesen, Bewerten und Schreiben von Zitaten zum Studium umfassten. Entsprechend lasen Studierende eines Physikkurses in ihrer Studie zu zwei Zeitpunkten Zitate von anderen Studierenden dazu, wie sie Herausforderungen im Studium bewältigten. Die Zitate brachten die Teilnehmenden in eine Rangreihe und generierten anschließend ein eigenes Zitat zum Umgang mit Herausforderungen in ihrem bisherigen Physikkurs. Auch hier erzielten Studierende nach der Kostenintervention bessere Studienleistungen als in der Kontrollgruppe. Eine Reduktion der Kosten als Gesamtwert konnte die Intervention allerdings nur für leistungsschwächere Studierende erzielen, während leistungs-

stärkere Studierende trotz erlebter motivationaler Kosten nicht von der Intervention profitierten. In einer Replikationsstudie mit ähnlichem Interventionsdesign berichteten die Teilnehmenden im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zwar auch bessere Studienleistungen, jedoch zugleich erhöhte emotionale Kosten und erhöhte Anstrengungskosten (Rosenzweig et al., 2022a). Diese heterogenen Befunde weisen auf eine hohe Komplexität der Reduktion von motivationalen Kosten hin. Anzunehmen ist beispielsweise, dass Kosteninterventionen auch unbeabsichtigt eine Reflexion der negativen Aspekte des Studiums anregen können und sich dies zumindest kurzfristig ungünstig auf das Erleben motivationaler Kosten auswirkt (z.B. Rosenzweig et al., 2022a). Obwohl es Hinweise zu Zusammenhängen zwischen motivationalen Kosten und anderen Studienerfolgsindikatoren, wie Studienzufriedenheit und Studienabbruchintentionen, gibt, untersuchten diese bisherigen Studien ausschließlich den Interventionseffekt auf die Studienleistung.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie eine Intervention gestaltet sein sollte, um motivationale Kosten von Studierenden erfolgreich zu reduzieren. Interventionsforschung in verschiedenen thematischen Bereichen zeigt, dass Interventionen über mehrere Wochen meist wirksamer sind als kurze Interventionen (z.B. Williams et al., 2022). Entsprechend könnte trotz der Erfolge der Kurzinterventionen für die Förderung von Nützlichkeit (z.B. Harackiewicz et al., 2016) eine längere Interventionsdauer für die Reduktion motivationaler Kosten relevant sein. So könnte eine längere Intervention die vermuteten kurzzeitigen negativen Konsequenzen im Erleben (Rosenzweig et al., 2022a), die bei der bewussten Auseinandersetzung mit motivationalen Kosten entstehen, aufgrund der längeren Begleitung auffangen. Zudem wurden in den bestehenden Interventionsansätzen die Kosten wenig differenziert adressiert und teilweise als Gesamtwert in der Prüfung der Wirksamkeit der Interventionen berücksichtigt. Dies ist problematisch, da sich die Kostenfacetten theoretisch und empirisch voneinander unterscheiden (z.B. Eccles & Wigfield, 2020; Flake et al., 2015). Entsprechend empfehlen die Autor*innen selbst „spezifische Interventionen für spezifische Facetten der Kosten zu konzipieren“ (Rosenzweig et al., 2022b, S. 9). Zusätzlich ist zu beachten, dass beim Einsatz von Strategien zur Motivation oder der Selbstregulation nicht allein die Häufigkeit des Strategieeinsatzes (Quantität) entscheidend für den Regulationserfolg zu sein scheint. Stattdessen kommt es vor allem auf die Qualität des Strategieeinsatzes an (Engelschalk et al., 2017; Wirth & Leutner, 2008). Entsprechend sollten für vielfältige Herausforderungen im Studium jeweils individuell passende Strategien ausgewählt und flexibel umgesetzt werden.

1.4 Flexibler Umgang mit motivationalen Kosten

Studierende sind mit sehr vielfältigen Herausforderungen im Studium konfrontiert, die mit individuell verschiedenen motivationalen Kosten verbunden sein können. Um mit diesen Herausforderungen und den daraus entstehenden wahrgenommenen motivationalen Kosten gut umzugehen, sollte eine individuell passende Strategie ausgewählt werden. Beispielsweise könnte die Nachbereitung eines schwierigen Vorlesungsinhalts für

eine Person mit viel Anstrengung einhergehen und mit kleinen Pausen gut umsetzbar werden. Für eine andere Person könnten die schwierigen Vorlesungsinhalte vor allem zu Frustration, also emotionalen Kosten, führen und die Nachbereitung in einer Studierendengruppe hilfreich sein. Zusätzlich zu beachten ist die starke Dynamik von Situationen, sodass die ständigen Veränderungen eine flexible Anpassung des Umgangs mit der Situation erfordern (Cheng et al., 2014).

Um Studierende auf die Vielfalt an motivationalen Kosten, auf die benötigten Strategien zum Umgang mit diesen und auf den zur Situation passenden Einsatz von Strategien vorzubereiten, können in Interventionen aus unserer Perspektive zwei Schwerpunkte gesetzt werden. Zum einen könnte es hilfreich sein, mehrere zentrale Strategien zum Umgang mit motivationalen Kosten zu vermitteln und einzuüben (z.B. Teilziele setzen, unangenehme Aufgaben pünktlich beginnen). Zum anderen könnte zusätzlich die selbstständige Entwicklung, Auswahl und Anpassung von Strategien an situationale Besonderheiten gefördert werden.

Einen Rahmen zur Vermittlung dieser zuletzt genannten Kompetenzen bieten Modelle der Selbstregulation. Ein übersichtliches Modell stellt das Prozessmodell der Verhaltensänderung von Duckworth und Gross (2020) dar. Das Modell baut auf Erkenntnissen der Emotionsregulationsforschung auf (Gross, 1998) und erweitert diese, um einen Rahmen für unterschiedliche regulatorische Prozesse zu bilden. Konkret wird angenommen, dass die Regulation zyklisch ist und Strategien in fünf Bereichen angewandt werden (siehe auch Abbildung 1). Die Annahmen lassen sich auch auf den Umgang mit motivationalen Kosten übertragen.

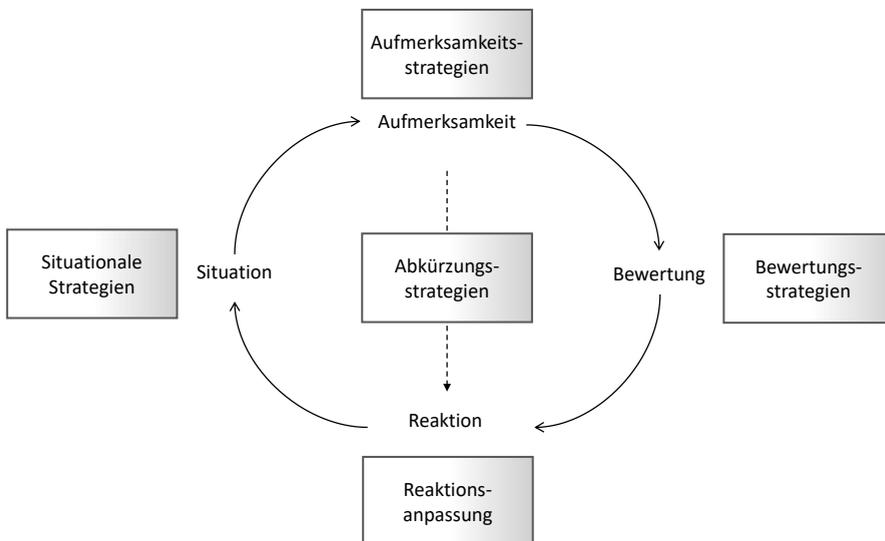


Abbildung 1: Prozessmodell der Verhaltensänderung von Duckworth und Gross (2020) ins Deutsche übersetzt.

Die *situationalen Strategien* adressieren die objektive Umwelt und umfassen Möglichkeiten zur Auswahl und Anpassung von Situationen. Für den Umgang mit motivationalen Kosten könnte beispielsweise eine Lehrveranstaltung nach eigenem Interesse statt nur nach der Veranstaltungszeit gewählt werden oder schwierige Aufgaben könnten in einer Gruppe statt allein bearbeitet werden. Anstatt die Situation zu verändern, kann auch die Aufmerksamkeit auf wünschenswerte Aspekte der Situation gelenkt werden (*Aufmerksamkeitsstrategien*). Im Studium erleben Studierende neben negativen Emotionen (emotionale Kosten) auch viele positive Emotionen wie beispielsweise Freude. Die eigene Aufmerksamkeit besonders auf die vorhandenen positiven Emotionen zu richten, kann insgesamt das positive Erleben fördern (Quoidbach et al., 2015). Dagegen verändern *Bewertungsstrategien*, welche Bedeutung Individuen einer Situation zuschreiben. Beispielsweise stellten Perez et al. (2019) in ihrer Intervention den Studierenden vor, dass die Wahrnehmung von Anstrengung wertvoll sein kann, da Lernende sich durch Anstrengung weiterentwickeln können. Mit der *Reaktionsanpassung* ist die bewusste Regulation der von der Situation ausgelösten Reaktionen gemeint. Sie bildet den finalen Prozessschritt des Modells. Beispielsweise können Lernende negative Emotionen beim Lernen bewusst akzeptieren, anstatt sie zu unterdrücken, um die Informationen in ihnen zu verstehen und diese Informationen für den fortlaufenden Zyklus der Regulation nutzen. Duckworth und Gross (2020) schlagen zudem die Abkürzungsstrategien als fünften Bereich der Regulationsmöglichkeit vor. Mit diesen Strategien werden Bewertungsprozesse umgangen, indem Handlungsregeln direkt an spezifischen Situationen festgemacht werden. Beispielsweise könnten Studierende planen, direkt nach einer bestimmten Vorlesung die Bibliothek aufzusuchen und mit der Bearbeitung von Übungsaufgaben zu beginnen. Die Umsetzung der Handlung muss somit nicht jeden Tag neu gegen alternative Handlungen abgewogen werden. Dieses Modell in Interventionen zu erklären, könnte die Auswahl und Anwendung von passenden Strategien zum Umgang mit motivationalen Herausforderungen entsprechend unterstützen.

1.5 Die vorliegende Studie

Motivationsprobleme gehen für Studierende mit dysfunktionalem Lernverhalten und geringem Studienerfolg einher. Insbesondere Studierende aus dem MINT-Bereich berichten von Leistungs- und Motivationsproblemen als Hauptgründe für den Studienabbruch (Heublein et al., 2017). Bisherige Kosteninterventionen waren in der Reduktion motivationaler Kosten noch nicht umfassend erfolgreich. Mit dem vorliegenden Beitrag werden daher zwei Ziele verfolgt.

Erstens wird die Relevanz der einzelnen Kostenfacetten über Erwartung und positiven Wert hinaus für Studierende in MINT-Studiengängen mittels Regressionsanalysen untersucht. Basierend auf Befunden, in denen hohe motivationale Kosten mit hoher akademischer Prokrastination einhergingen (Gadosey et al., 2021), wird erwartet, dass motivationale Kosten für MINT-Studierende positiv mit akademischer Prokrastination zusammenhängen (*Hypothese 1*). Zudem zeigten frühere Studien bereits negative Zusammenhänge zwischen motivationalen Kosten und Studienzufriedenheit (Gadosey et

al., 2021; Kryshko et al., 2022), sodass angenommen wird, dass für MINT-Studierende ein negativer Zusammenhang zwischen motivationalen Kosten und Studienzufriedenheit vorliegt (*Hypothese 2*). Hohe Studienabbruchquoten sind wie in den meisten Studienfeldern auch in den MINT-Fächern häufig auf Motivationsprobleme zurückzuführen (Heublein et al., 2017) und erste Untersuchungen zeigten einen positiven Zusammenhang zwischen Kosten und Studienabbruchintentionen (Perez et al., 2014; Schnettler et al., 2020). Daher wird angenommen, dass für die MINT-Studierenden hohe motivationale Kosten mit hohen Studienabbruchintentionen einhergehen (*Hypothese 3*). Dabei werden die Kostenfacetten jeweils differenziert berücksichtigt, um Besonderheiten ihrer Relevanz im Hochschulstudium zu untersuchen (a: Opportunitätskosten, b: Anstrengungskosten, c: emotionale Kosten).

Zweitens liegen bislang keine geeigneten Fördermaßnahmen vor, um motivationale Kosten im MINT-Studium für alle Studierenden zu reduzieren. Bisherige Ansätze zur Reduktion motivationaler Kosten konnten keine Wirksamkeit (Perez et al., 2019), eine Wirksamkeit nur für leistungsschwache Studierende (Rosenzweig et al., 2020) oder sogar einen negativen Effekt der Intervention für das Erleben motivationaler Kosten zeigen (Rosenzweig et al., 2022a). Für den vorliegenden Beitrag wurde basierend auf bestehenden Interventionsansätzen ein neues Interventionsprogramm entwickelt, dessen Wirksamkeit evaluiert wurde. Die Intervention umfasste eine längere Dauer, adressierte spezifisch die drei Kostenkomponenten im Studium (Eccles et al., 1983) und setzte an der eigenständigen Auswahl und Anwendung verschiedener Strategien zum Umgang mit motivationalen Kosten durch die Studierenden an (in Anlehnung an Duckworth & Gross, 2020). Es wird erwartet, dass die Teilnehmenden der Interventionsgruppe im Vergleich zu Teilnehmenden eines Kontrollprogramms unter Kontrolle der Ausgangswerte geringere Opportunitätskosten, Anstrengungskosten und emotionale Kosten erleben (*Hypothesen 4a bis 4c*). Zudem wird geprüft, ob die Intervention neben diesen proximalen Zielvariablen auch in distalen Zielvariablen zu einer Verringerung von akademischer Prokrastination, Erhöhung der Studienzufriedenheit und Verringerung der Studienabbruchintention (*Hypothesen 5a bis 5c*) führt.

2 Methode

2.1 Durchführung und Stichprobe

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojekt „ProkRASt: Prävention – Prokrastination als Risikofaktor für den Abbruch des Studiums: Prävention durch Motivations- und Handlungsregulation“ durchgeführt. Die Studie umfasst drei Messzeitpunkte, die als Prä-, Post- und Follow-Up-Befragungen zur Evaluation der Intervention zur Reduktion motivationaler Kosten durchgeführt wurden. Der vorliegende Beitrag basiert auf den Daten der Prä- und Post-Befragung. Zu Beginn des Sommersemesters 2022 wurden Studierende in der jeweiligen Hauptvorlesung des zweiten Fachsemesters Mathematik und Physik an einer großen deutschen Universität zur Teilnahme an der Prä-Befragung

eingeladen. Die Teilnehmenden konnten ihre Angaben direkt im Anschluss an die Veranstaltung digital über die Plattform Unipark oder bei fehlendem elektronischem Gerät papierbasiert vornehmen. Die Bearbeitungszeit betrug durchschnittlich 25 Minuten ($SD = 9.01$ Minuten). Insgesamt nahmen 256 Studierende (85 weiblich, 171 männlich) vollständig an der Prä-Befragung teil. Die Teilnehmenden waren im Durchschnitt 20.94 Jahre alt ($SD = 2.86$ Jahre) und studierten Mathematik, Physik oder Informatik mit verschiedenen Zweit- oder Nebenfächern.

Anschließend erfolgte eine randomisierte Zuweisung der Personen zur Interventions- oder Kontrollgruppe basierend auf ihrer Zugehörigkeit zu den vorlesungsbegleitenden Übungsgruppen. Entsprechend gehörten alle Studierenden einer Übungsgruppe entweder der Interventionsgruppe oder der Kontrollgruppe an. Die Programme für die Interventions- und die Kontrollgruppe starteten in der Kalenderwoche 15 (11.04.2022–14.04.2022) in Präsenz in den jeweiligen Übungsgruppen zur Veranstaltungszeit. Während sich die Teilnehmenden der Interventionsgruppe mit den motivationalen Kosten im Rahmen des Studiums auseinandersetzten, beschäftigten sich die Teilnehmenden der Kontrollgruppe mit dem Thema *Kommunikation im wissenschaftlichen Kontext*. In den darauffolgenden Wochen bearbeiteten die Studierenden insgesamt sieben 30-minütige Selbstlernteile über die moodle-basierte Lernplattform der Universität. Die Abschlussitzung in der KW 25 (20.06.2022–24.06.2022) fand wie die Einführungsitzung in Präsenz statt. Als Anreiz für die freiwillige Trainingsteilnahme erhielten die Studierenden Bonuspunkte, die ihnen bei der Zulassung zur Abschlussklausur auf die Punkte angerechnet wurden, die sie durch das Bearbeiten von Übungszetteln sammelten. An mindestens einem digitalen Selbstlernkapitel nahmen 239 Studierende teil, während an allen sieben digitalen Selbstlernteilen noch 56 Studierende teilnahmen.

Die Post-Befragung fand in der Woche nach den Abschlüssen des Interventions- und Kontrollprogramms digital über die Umfragesoftware Unipark statt. Insgesamt nahmen 110 Studierende an der Post-Befragung teil. Die Teilnahme an den Befragungen wurde mit insgesamt 29 € vergütet.

Für die Evaluation der Wirksamkeit des Interventionsprogramms wurden in den Analysen lediglich Teilnehmende berücksichtigt, die an der Prä-Befragung, der Post-Befragung und an mindestens fünf von sieben digitalen Kapiteln der Programme der Interventionsgruppe oder der Kontrollgruppe teilnahmen. Dies entspricht den Vorgaben der Universität zur Anwesenheitspflicht, nach der zwei Fehltermine in einer Veranstaltung erlaubt sind. Die Kontrollgruppe umfasst mit diesen Kriterien 29 und die Interventionsgruppe 37 Teilnehmende.

2.2 Intervention

Die Programme der Interventions- und der Kontrollgruppe wurden beide als Blended-Learning-Format im Umfang von neun Kapiteln neu konzipiert. Jeweils das erste und neunte Kapitel wurde in Präsenz in der Zeit der Übungsgruppen von geschulten Mitarbeitenden der Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie umgesetzt. Die weiteren sieben Kapitel bearbeiteten die Studierenden wöchentlich asynchron über die Lernplattform

der Universität. Jedes digitale Kapitel hatte einen zeitlichen Umfang von 30 Minuten und bestand aus einer Mischung von Erklärvideos, Reflexionsaufgaben und Anwendungsübungen. In den kurzen Videos wurde anhand von Beispielen das Thema des Kapitels eingefügt, die Relevanz der vorgestellten Strategien aufgezeigt und Beispiele für deren Umsetzung eingebracht. Nach diesem Wissensinput wurde meist eine Reflexionsphase für die Studierenden angeschlossen, um die Verbindung der Thematik zum eigenen Erleben im Studium zu ermöglichen. Die Reflexionsphasen wurden mit Leitfragen gestaltet und die Studierenden wurden gebeten, ihre Gedanken kurz schriftlich festzuhalten. In den Übungen eines jeden Kapitels wurde dazu eingeladen, die kennengelernten Strategien auf den eigenen Alltag zu übertragen. Wenn möglich, wurde die Anwendung direkt in der Bearbeitung des Kapitels umgesetzt. In allen weiteren Fällen wurde die Anwendung der Strategien für die kommenden Tage unter Anleitung geplant. Eine Umsetzung der Strategien im Alltag wurde für alle Kapitel empfohlen und die entsprechende Planung angeleitet.

Das Interventionsprogramm zielte auf die Reduktion von Opportunitätskosten, Anstrengungskosten und emotionalen Kosten ab. Entsprechend wurden spezifische Inhalte für diese Kostenfacetten ausgewählt. Den Rahmen der Intervention bildete das Prozessmodell der Verhaltensänderung (Duckworth & Gross, 2020). Dieses wurde zur Veranschaulichung der vielen Umgangsmöglichkeiten mit motivationalen Kosten eingeführt und in dieses wurden die vorgestellten Strategien eingeordnet. Dabei wurden für jede Kostenkomponente Strategien aus mindestens zwei Kategorien des Modells vorgestellt (z.B. emotionale Kosten: Emotionen akzeptieren als Reaktionsanpassung und unangenehme Aufgaben pünktlich beginnen als Bewertungsstrategie). Zudem übten die Teilnehmenden auf Grundlage des Modells, motivationale Kosten verschiedener Situationen einzuschätzen und passende Strategien zum Umgang mit diesen für diese Situationen auszuwählen. Eine Übersicht der zentralen Trainingsinhalte der Interventionskapitel findet sich in *Tabelle 1*. Dabei wird in der ersten Spalte in der Auflistung der Kapitel deutlich, dass neben der Thematisierung in der Einführung und dem Abschluss für jede Kostenkomponente spezifisch zwei Kapitel konzipiert sind. Die Einübung des flexiblen Einsatzes von spezifischen Strategien passend zu den individuell erlebten motivationalen Kosten wird durchgehend berücksichtigt. Zudem wird dies im achten Kapitel explizit in den Fokus der Intervention genommen. Weitere Informationen und Trainingsmaterialien können gerne bei den Autorinnen angefragt werden.

Das Programm der Kontrollgruppe fand unter den gleichen Rahmenbedingungen (Umfang von neun Wochen, Präsenzanteile und digitale Anteile, Kombination aus Erklärvideos und Aufgaben) statt. Inhaltlich war das Kontrollprogramm auf die Kommunikation in der Wissenschaft ausgerichtet und umfasste Themenschwerpunkte in den Bereichen wissenschaftliches Schreiben, Experten-Laien-Kommunikation und Feedback. Dieses eher allgemeine Thema wurde ausgewählt, um Studierenden der Kontrollgruppe ebenfalls ein Thema mit Bezug zum Studium anzubieten, ohne fachspezifische Tipps für das eigene Studium und den Umgang mit motivationalen Kosten zu adressieren.

Tabelle 1: Inhalte der Kostenintervention aufgeschlüsselt nach Kapiteln.

Kapitel	Inhalte
1 – Einführung	Kennenlernen der Intervention und des organisatorischen Rahmens; gemeinsame Definition und Reflexion erlebter motivationaler Kosten im Studium; Einführung in das Prozessmodell der Verhaltensänderung
2 – Opportunitätskosten I	Einführung in Opportunitätskosten und motivationale Handlungskonflikte; Ziele und Prioritäten setzen mit dem Eisenhower-Prinzip; multifunktionale Handlungen kennenlernen, reflektieren und planen
3 – Opportunitätskosten II	Ablenkungen beim Lernen identifizieren; die eigene Lernumgebung förderlich gestalten; das Lernen zeitlich planen (z. B. Pomodoro-Technik, Wochenplan)
4 – Anstrengungskosten I	Einführung in Anstrengungskosten; Reflexion des eigenen Umgangs mit Herausforderungen im Studium; Growth Mindset stärken mit einer Zitate-Aufgabe
5 – Anstrengungskosten II	Relevanz von Erholungsphasen für das Lernen kennenlernen; Kennenlernen, wie Pausen erholsam gestaltet werden können; eigene Pausen zeitlich und inhaltlich einplanen
6 – Emotionale Kosten I	Einführung in emotionale Kosten; Kennenlernen der Funktion positiver und negativer Emotionen; Strategie zum Akzeptieren negativer Emotionen aus dem Affect Regulation Training kennenlernen; Informationen in den eigenen Emotionen aufdecken
7 – Emotionale Kosten II	Ursachen für das Aufschieben unangenehmer Aufgaben verstehen und reflektieren; Wenn-Dann-Plan zum pünktlichen Beginnen auch unangenehmer Aufgaben entwickeln
8 – Flexibilität	Konzept der Passung von Strategie und Situation vertiefen; Strategien der Intervention auf alle drei Kostenkomponenten übertragen; flexiblen Einsatz von Regulationsstrategien üben
9 – Abschluss	Rückblick auf alle Kapitel; Fragen klären und Abschluss finden; Organisatorisches besprechen

2.3 Variablen und Messinstrumente

Im Folgenden werden die Variablen und Messinstrumente näher vorgestellt, die in der Studie zum Einsatz kamen. Dabei basieren die Angaben der internen Konsistenzschätzungen auf den Analysen der Daten der Prä-Befragung. Das Alter, Geschlecht und die Abiturnote wurde jeweils mit einem Einzelitem erfasst.

Studienmotivation wurde mit der Skala von Schnettler et al. (2020) erfasst. Diese enthält Items für Erfolgserwartungen, intrinsischen Wert, Nützlichkeit, Wichtigkeit und motivationale Kosten, die auf einer 6-stufigen Likert-Skala (1 = *stimmt gar nicht* bis 6 = *stimmt genau*) beantwortet wurden. Erfolgserwartungen wurden mit drei Items erfasst (z. B. „Ich glaube, dass ich in meinem Studium erfolgreich sein kann.“; $\omega = .83$). Für die positiven Wertkomponenten wurde auf Basis aller 15 Items (z. B. „Mein Studi-

um hat für mich persönlich eine große Bedeutung.“; $\omega = .87$) ein Gesamtwert für die Sparsamkeit der Modelle gebildet. Die Opportunitätskosten (z. B. „Um Erfolg in meinem Studium zu haben, muss ich andere Aktivitäten aufgeben, die mir Spaß machen.“; $\omega = .89$), Anstrengungskosten (z. B. „Mich mit meinem Studium zu beschäftigen, ist anstrengend.“; $\omega = .86$), und emotionalen Kosten (z. B. „Mein Studium ist eine echte Last für mich.“; $\omega = .87$) wurden mit jeweils drei Items erfasst.

Die *akademische Prokrastination* wurde mit der Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale (Bohe et al., 2022) erfasst. Diese bietet gegenüber anderen Instrumenten zur Erfassung von Prokrastination den Vorteil, sowohl die behaviorale Komponente von Prokrastination in Form des Aufschiebens (z. B. „Ich lasse unnötigerweise viel Zeit verstreichen, bis ich mit dem Erledigen meiner Aufgaben im Studium beginne.“; $\omega = .90$) als auch die affektive Komponente von Prokrastination in Form von subjektivem Unbehagen (z. B. „Beim unbegründeten Aufschieben von Aufgaben für mein Studium, plagt mich ein schlechtes Gewissen.“; $\omega = .88$) mit je drei Items zu erfassen. Die Items beider Subskalen wurden auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = *nie* bis 5 = *sehr oft*) beantwortet.

Die *Studienzufriedenheit* wurde mit einer Skala von Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) erfasst, die drei Subskalen umfasst. Vier Items erhoben die Zufriedenheit mit den Studieninhalten (z. B. „Ich bin mit meinem Studium so zufrieden, dass ich mich dafür noch einmal entscheiden würde.“; $\omega = .82$), drei Items die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (z. B. „Ich wünsche mir, dass die Studienbedingungen an der Uni besser wären.“ (rekodiert); $\omega = .78$) und drei Items die Zufriedenheit mit dem Umgang mit Studienbelastungen (z. B. „Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.“ (rekodiert); $\omega = .81$). Alle Items wurden auf einer 6-stufigen Likert-Skala (1 = *stimmt gar nicht* bis 6 = *stimmt genau*) beantwortet.

Die *Studienabbruchintention* wurde mit einer Subskala von drei Items (Bäulke et al., 2022) für die Abbildung der ersten Phase im Studienabbruchprozess erfasst. Die erste Entscheidungsphase beschreibt die fehlende Passung zum Studium (z. B. „Aktuell kommt mir oft in den Sinn, dass ein Studium nicht gut für mich passt.“; $\omega = .82$). Die Aussagen wurden auf einer 6-stufigen Likert-Skala (1 = *stimmt gar nicht* bis 6 = *stimmt genau*) beurteilt.

2.4 Statistische Analysen

Die statistischen Analysen wurden mit der Statistiksoftware R (R Core Team, 2023) durchgeführt. Für die Beantwortung der ersten Fragestellung zur Relevanz der motivationalen Kosten für akademische Prokrastination, Studienzufriedenheit und Studienabbruchintention wurden hierarchische Regressionsanalysen durchgeführt. Zunächst wurde dazu separat für jede abhängige Variable eine multiple Regression mit den Einflussfaktoren Alter, Geschlecht, Abiturnote, Erwartung und positivem Wert berechnet. Anschließend wurden die drei Kostenkomponenten zusätzlich in das Modell aufgenommen und die zusätzliche Varianzaufklärung geprüft.

Um das Vorliegen von Selektionseffekten für die Interventionsteilnahme zu prüfen, wurden die Angaben der Prä-Befragung aller berücksichtigten Konstrukte zwischen drei Gruppen verglichen. Die erste Vergleichsgruppe umfasste alle Teilnehmenden mit einer Teilnahme an der Prä-Befragung, der Post-Befragung und mindestens fünf bearbeiteten digitalen Kapiteln des Programms der Interventionsgruppe. Die zweite Vergleichsgruppe umfasste alle Teilnehmenden mit einer Teilnahme an der Prä-Befragung, der Post-Befragung und mindestens fünf bearbeiteten digitalen Kapiteln des Programms der Kontrollgruppe. Die dritte Vergleichsgruppe umfasste alle Teilnehmenden, die an der Prä-Befragung teilgenommen hatten und weniger als fünf digitale Kapitel der Interventions- oder Kontrollgruppe bearbeitet hatten. Die Vergleiche wurden mit einfaktoriellen Varianzanalysen vorgenommen.

Die Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention erfolgte mit Varianzanalysen unter der Berücksichtigung der Ausprägung der Zielvariablen aus der Prä-Befragung als Kovariate. In dieser Analyse wurden lediglich Teilnehmende berücksichtigt, die sowohl die Prä-Befragung als auch die Post-Befragung vollständig beantwortet hatten. Verglichen wurden die Teilnehmenden mit mindestens fünf vollständig bearbeiteten digitalen Kapiteln der Interventionsgruppe mit den Teilnehmenden mit mindestens fünf vollständig bearbeiteten digitalen Kapiteln der Kontrollgruppe.

3 Ergebnisse

3.1 Deskriptive Statistiken und Korrelationen

Für die Angaben aller teilnehmenden Studierenden an der Prä-Befragung sind die deskriptiven Statistiken und Interkorrelationen der untersuchten Variablen in *Tabelle 2* angegeben. Ähnlich zu bisherigen Studien mit MINT-Studierenden (Flake et al., 2015) korrelierten die Kostenkomponenten untereinander in mittlerem Ausmaß. Wie erwartet, standen die Opportunitätskosten, Anstrengungskosten und emotionalen Kosten in positivem Zusammenhang mit der affektiven Komponente akademischer Prokrastination in Form des subjektiven Unbehagens und den Studienabbruchintentionen. Der Zusammenhang der Kostenkomponenten mit der behavioralen Komponente akademischer Prokrastination in Form des Aufschubs war dagegen nicht signifikant. Ebenfalls wie erwartet, standen die drei Kostenfacetten in negativem Zusammenhang mit den drei Subskalen der Studienzufriedenheit.

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken und Korrelationen der Zielvariablen aller Teilnehmenden der Prä-Befragung (N = 256)

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 – Opportunitätskosten	3,84	1,23										
2 – Anstrengungskosten	3,87	1,03	.58									
3 – Emotionale Kosten	2,73	1,06	.51	.70								
4 – Erwartung	4,52	0,82	-.31	-.33	-.43							
5 – positive Wertkomponenten	4,41	0,63	-.14	-.28	-.46	.52						
6 – Behaviorale Komponente der Prokrastination (bepsa)	3,33	0,96	-.07	.04	.10	.10	.00					
7 – Affektive Komponente der Prokrastination (bepse)	3,68	0,95	.32	.25	.21	.05	.16	.07				
8 – Zufriedenheit mit den Studieninhalten	3,90	0,94	-.38	-.49	-.63	.44	.59	-.05	-.07			
9 – Zufriedenheit mit den Studienbedingungen	3,67	1,07	-.46	-.49	-.48	.37	.38	.04	-.14	.46		
10 – Zufriedenheit mit dem Umgang mit Studienbelastungen	3,56	1,10	-.72	-.72	-.66	.38	.27	.03	-.29	.49	.64	
11 – Studienabbruchintention	1,99	0,93	0.30	.37	.48	-.24	-.35	.20	.05	-.45	-.21	-.37

Anmerkung. Alle signifikanten Korrelationsstatistiken sind fettgedruckt.

3.2 Relevanz motivationaler Kosten im Studium

Die Regressionsmodelle der Stufe 1 umfassten Alter, Geschlecht, Abiturnote, Erfolgserwartung und positiven Wert als unabhängige Variablen (siehe Tabelle 3). An allen untersuchten abhängigen Variablen erklärten sie gemeinsam einen signifikanten Anteil der Varianz. Dabei war das Alter in keinem der Modelle ein signifikanter Prädiktor. Männliche Studierende stimmten mehr dem Erleben der behavioralen Komponente in Form des Aufschiebens, aber geringerer dem Erleben der affektiven Komponente in Form des subjektiven Unbehagens als weibliche Studierende zu. Zudem berichteten männliche Studierende von höheren Studienabbruchintentionen als weibliche Studierende. Die Abiturnote war lediglich für die Studienabbruchintention ein signifikanter negativer Prädiktor. Die Erfolgserwartung der Studierenden war für alle drei Subskalen der Studienzufriedenheit ein signifikant positiver Prädiktor. Die positiven Wertkomponenten waren positive Prädiktoren für die affektive Komponente der Prokrastination, für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten sowie mit den Studienbedingungen und für die Studienabbruchintention.

Tabelle 3: Hierarchische Regressionsmodelle für die Varianzaufklärung der akademischen Prokrastination, Studienzufriedenheit und Studienabbruchintention.

	behaviorale Komponente der Prokrastination: Aufschieben			affektive Komponente der Prokrastination: subjektives Unbehagen			Zufriedenheit mit den Studieninhalten			Zufriedenheit mit den Studienbedingungen			Zufriedenheit mit dem Umgang mit Studienbelastungen			Studienabbruchintention		
	B	β	p	B	β	p	B	β	p	B	β	p	B	β	p	B	β	p
Stufe 1																		
Konstante	3.04	<.001		1.80	.003		-0.30	.543		0.88	.171		1.31	.051		4.37	<.001	
Alter	-0.01	-0.02	.715	0.03	0.09	.17	0.01	.401	.401	-0.03	.154	-0.01	-0.04	.549	-0.02	-0.06	.321	
Geschlecht	-0.35	-0.17	.009	0.45	0.22	<.001	-0.09	.400	.400	-0.20	.158	-0.21	-0.09	.148	-0.33	-0.17	.006	
Abiturnote	0.02	0.13	.058	0.00	-0.03	.689	-0.01	.356	.356	0.01	.232	0.00	-0.01	.871	0.03	0.20	.002	
Erwartung	0.11	0.09	.231	0.03	0.02	.766	0.18	.012	.012	0.29	.002	0.40	0.30	<.001	-0.13	-0.12	.096	
Positiver Wert	-0.03	-0.02	.755	0.23	0.16	.032	0.72	<.001	<.001	0.48	0.28	0.19	0.11	.109	-0.37	-0.25	<.001	
R²	0.04			0.06			0.36			0.18		0.14			0.18			
Stufe 2																		
Konstante	2.17	.005		-0.62	.380		2.46	<.001	<.001	4.06	<.001	6.63	<.001	<.001	2.05	.001		
Alter	-0.01	-0.01	.793	0.03	0.08	.195	0.02	.289	.289	-0.03	.154	-0.01	-0.02	.604	-0.02	-0.07	.243	
Geschlecht	-0.32	-0.02	.016	0.42	0.21	<.001	-0.08	.367	.367	-0.15	.216	-0.14	-0.06	.134	-0.33	-0.17	.003	
Abiturnote	0.02	0.13	.057	-0.01	-0.05	.419	0.00	.528	.528	0.02	.083	0.00	0.03	.533	0.03	0.18	.002	
Erwartung	0.13	0.11	.175	0.18	0.16	<.05	0.03	.697	.697	0.08	.325	0.06	0.04	.359	0.00	0.00	.971	
Positiver Wert	0.20	0.06	.474	0.34	0.22	<.01	0.56	<.001	<.001	0.38	0.22	0.02	0.01	.775	-0.23	-0.16	.020	
Opportunitätskosten	-0.11	-0.14	.067	0.17	0.22	<.01	-0.08	.077	.077	-0.22	<.001	-0.36	-0.40	<.001	0.08	0.11	.114	
Anstrengungskosten	0.03	0.21	.028	0.05	0.06	.504	-0.08	.183	.183	-0.20	.012	-0.33	-0.30	<.001	0.04	0.04	.622	
Emotionale Kosten	-0.11	0.03	.761	0.20	0.21	<.05	-0.29	<.001	<.001	-0.12	.129	-0.23	-0.22	<.001	0.26	0.30	<.001	
R²	0.07			0.20			0.51			0.37		0.66			0.29			
ΔR^2	0.03			0.14			0.15			0.19		0.52			0.11			
	F(3) = 2.79			F(3) = 14.43			F(3) = 27.03			F(3) = 129.37			F(3) = 14.15			F(3) = 11.26		
	p < .05			p < .001			p < .001			p < .001			p < .001			p < .001		

Anmerkung: Das Geschlecht ist mit 0 (männliche Teilnehmende) und 1 (weibliche Teilnehmende) kodiert.

Die Hinzunahme der drei Kostenkomponenten in Stufe 2 der hierarchischen Regressionsmodelle erhöhte die Varianzaufklärung signifikant für alle abhängigen Variablen (siehe Tabelle 3). Die Varianzaufklärung nahm besonders stark für die Zufriedenheit mit dem Umgang mit Studienbelastungen zu. Insgesamt zeigen die drei Kostenkomponenten differenzielle Zusammenhänge auf, wobei die emotionalen Kosten für die meisten der abhängigen Variablen relevant waren. Die Varianz der behavioralen Komponente der Prokrastination in Form des Aufschubs wurde lediglich signifikant positiv durch die emotionalen Kosten erklärt (H1c), wohingegen für die affektive Komponente der Prokrastination in Form des subjektiven Unbehagens sowohl die Opportunitätskosten als auch die emotionalen Kosten signifikant positive Prädiktoren darstellten (H1a und H1c). Für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten zeigten sich nur die emotionalen Kosten als signifikant negativer Prädiktor (H2c). Für die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen erklärten dagegen nur die Opportunitätskosten signifikant negativ die Varianz (H2a). Für die Zufriedenheit mit dem Umgang mit Studienbelastungen zeigten sich alle drei Kostenkomponenten als signifikant negative Prädiktoren (H2a, H2b, H2c). Für die Studienabbruchintention zeigten sich wieder lediglich die emotionalen Kosten als signifikant positiver Prädiktor (H3c).

3.3 Selektionseffekte bei der Studienteilnahme

In Tabelle 4 sind die deskriptiven Statistiken der Prä-Befragung für die Interventionsgruppe, die Kontrollgruppe und die Gruppe von Studierenden mit unvollständiger Teilnahme am Training dargestellt. Diese dritte Gruppe setzt sich aus allen Teilnehmenden zusammen, die an der Prä-Befragung teilgenommen haben, aber weniger als fünf Kapitel der Interventions- oder der Kontrollgruppe bearbeitet haben. Zudem sind dort die Vergleiche der drei Gruppen hinsichtlich aller erfassten unabhängigen und abhängigen Variablen der Prä-Befragung dargestellt. Die drei Studierendengruppen unterschieden sich in den meisten Variablen der Prä-Befragung nicht signifikant voneinander. Lediglich die Abiturnote zeigte in der univariaten ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Post-hoc durchgeführte einseitige *t*-Tests für unabhängige Stichproben zeigten signifikant bessere Abiturnoten für Teilnehmende der Interventionsgruppe als für die unvollständige Gruppe ($t(55.846) = 2.03$, $p = .02$, $r = .26$). Die Kontrollgruppe unterschied sich nicht signifikant von der Interventionsgruppe ($t(59.29) = 0.97$, $p = .17$, $r = .13$) oder von der unvollständigen Gruppe ($t(39.177) = 0.61$, $p = .27$, $r = .10$). Insgesamt deuten diese Befunde auf einen kleinen Selektionseffekt zwischen der Teilnahme an der Interventionsgruppe im Vergleich zu der unvollständigen Teilnahme hin, der durch die insgesamt freiwillige Teilnahme an der Interventionsstudie entstanden sein könnte.

Tabelle 4: Vergleich der Interventionsgruppe, Kontrollgruppe und der Gruppe Studierender mit unvollständiger Teilnahme.

	Interventions- gruppe (<i>n</i> = 37)		Kontrollgruppe (<i>n</i> = 29)		Unvollständige Gruppe (<i>n</i> = 160)		Univariate ANOVA	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (1,224)	<i>p</i>
Opportunitätskosten	3.94	1.23	4.31	1.13	3.76	1.25	1.74	.19
Anstrengungskosten	3.82	1.04	4.23	1.26	3.81	0.93	0.41	.52
Emotionale Kosten	2.52	1.06	3.10	1.15	2.71	1.00	0.17	.68
Prokrastination: behaviorale Komponente	3.18	0.96	3.16	1.05	3.44	0.93	3.25	.07
Prokrastination: affektive Komponente	3.82	0.86	3.84	0.98	3.60	0.99	2.20	.14
Zufriedenheit mit den Studieninhalten	4.32	0.82	3.65	1.09	3.89	0.94	3.81	.05
Zufriedenheit mit den Studienbedingungen	3.77	1.00	3.23	0.94	3.74	1.09	0.30	.58
Zufriedenheit mit dem Umgang mit Studienbelastungen	3.44	1.19	3.06	1.11	3.68	1.04	3.62	.06
Studienabbruchintention	1.71	0.78	1.94	0.85	2.02	0.94	3.30	.07
Erwartung positiver Wert	4.50	0.63	4.41	0.90	4.53	0.83	0.13	.71
Abiturnote	1.56	0.56	1.70	0.58	1.78	0.59	3.92	< .05

3.4 Wirksamkeit der Kostenintervention

Tabelle 5 stellt die deskriptiven Statistiken der Prä- und Postbefragung für die Interventions- und die Kontrollgruppe für die verschiedenen Kostenfacetten und die Zielvariablen sowie die Ergebnisse der ANCOVA dar. Es zeigt sich, dass durch die Ergebnisse die Wirksamkeit der Intervention zur Reduktion der motivationalen Kosten nicht belegt werden kann. Es wurde weder eine Reduktion der Opportunitätskosten (H4a), der Anstrengungskosten (H4b) noch der emotionalen Kosten (H4c) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe und unter Berücksichtigung der Ausgangswerte ermittelt. Es ergaben sich durch die Intervention zudem keine positiven Veränderungen in den distalen Zielvariablen der behavioralen und affektiven Komponente der Prokrastination (H5a), der Zufriedenheit mit den Studieninhalten, mit den Studienbedingungen und mit dem Umgang mit Studienbelastungen (H5b) sowie der Studienabbruchintention (H5c).

Tabelle 5: Deskriptive Statistiken und Ergebnisse der ANCOVA für die Interventions- und die Kontrollgruppe.

	Interventionsgruppe (<i>n</i> = 37)				Kontrollgruppe (<i>n</i> = 29)				ANCOVA Gruppeneffekte	
	T1		T2		T1		T2		<i>F</i> (1,63)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Opportunitätskosten	3.94	1.23	4.23	1.24	3.10	1.15	4.56	1.21	0.03	.86
Anstrengungskosten	3.82	1.04	4.15	0.95	4.23	1.26	4.17	1.07	1.99	.16
Emotionale Kosten	2.52	1.06	2.82	0.99	4.31	1.13	3.20	1.19	0.16	.69
Prokrastination: behaviorale Komponente	3.18	0.96	3.32	0.92	3.16	1.05	3.02	0.90	3.90	.05
Prokrastination: affektive Komponente	3.82	0.86	3.93	0.75	3.84	0.98	3.93	0.75	0.00	.96
Zufriedenheit mit den Studieninhalten	4.32	0.82	4.24	0.89	3.65	1.09	3.58	0.89	1.08	.30
Zufriedenheit mit den Studienbedingungen	3.77	1.00	3.75	0.91	3.23	0.94	3.31	1.05	0.25	.62
Zufriedenheit mit dem Umgang mit Studienbelastungen	3.44	1.19	3.37	1.04	3.06	1.11	3.24	1.24	0.49	.49
Studienabbruchintention	1.71	0.78	1.87	0.94	1.94	0.85	1.97	0.93	0.11	.75

4 Diskussion

Obwohl Studien zeigen, dass motivationale Kosten für ein erfolgreiches Studium relevant sind (z. B. Schnettler et al., 2020), konzentrieren sich bisherige Studien und Interventionen v. a. auf die positiven Wertkomponenten (Rosenzweig et al., 2022b). Dieser Beitrag verfolgte daher zwei Ziele. Erstens sollte untersucht werden, welche Relevanz die einzelnen Kostenfacetten über Erwartung und positiven Wert hinaus für das Lernverhalten und den Studienerfolg in MINT-Studiengängen haben. Zweitens sollte ein neues Interventionsprogramm zur Reduktion motivationaler Kosten evaluiert werden.

4.1 Die Relevanz motivationaler Kosten für MINT-Studiengänge

Im Einklang mit bisheriger Forschung (Schnettler et al., 2020) zeigte sich in dieser Studie die Relevanz von Erwartung und positivem Wert für ein erfolgreiches Studium. Positive Effekte ergaben sich unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und Abiturnote in Bezug auf die Erwartung für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten, den Studienbedingungen und der Bewältigung von Studienbelastungen. Für den positiven Wert ergaben sich positive Effekte für die affektive Komponente der Prokrastination,

die Zufriedenheit mit den Studieninhalten und den Studienbedingungen sowie für die Studienabbruchintention.

Die motivationalen Kosten konnten über Erwartung und positiven Wert hinaus Varianz in allen untersuchten abhängigen Variablen (Prokrastination, Studienzufriedenheit und Studienabbruchintention) aufklären. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass den motivationalen Kosten eine wichtige Rolle für ein erfolgreiches Studium zukommt. Besonders interessant sind die differenzierten Zusammenhänge der verschiedenen Kostenkomponenten, da motivationale Kosten bislang meist als Gesamtwert untersucht wurden (z. B. Gadosey et al., 2021; Schnettler et al., 2020) und vor allem die Erklärung von Studienleistung betrachtet wurde (z. B. Perez et al., 2019; Rosenzweig et al., 2020). Im Einklang mit den Hypothesen 1a und 2a waren die Opportunitätskosten für die affektive Komponente der Prokrastination in Form des subjektiven Unbehagens und die Studienzufriedenheit relevant. Allerdings klärten die Opportunitätskosten über die anderen Kontrollvariablen hinaus keinen bedeutsamen Varianzanteil für den behavioralen Teil der Prokrastination in Form des Aufschubs und die Zufriedenheit mit den Studieninhalten auf. Anders als in Hypothese 3a angenommen, fanden wir keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den Opportunitätskosten und den Studienabbruchintentionen. Die Anstrengungskosten waren besonders relevant für die Studienzufriedenheit, genauer für die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und der Bewältigung von Studienbelastungen. Dies bestätigt unsere Hypothese 2b. Die Hypothesen 1b und 3b konnten nicht bestätigt werden. So erklärten die Anstrengungskosten über die Kontrollvariablen und Erwartung und positiven Wert hinaus keine weitere bedeutsame Varianz in Prokrastination oder Studienabbruchintentionen auf. Damit weichen unsere Ergebnisse für den Zusammenhang der Opportunitäts- und Anstrengungskosten mit den Studienabbruchintentionen von den Ergebnissen von Perez et al. (2014) ab, die diese beiden Kostenkomponenten als signifikante Prädiktoren für Studienfachwechselintentionen identifizierten. Möglicherweise liegt dies daran, dass Studienabbruch und Studienfachwechsel zwei voneinander zu unterscheidende Prozesse sind (Bäulke et al., 2022). Wenn Studierende feststellen, dass sie aufgrund des Studienfachs weniger Zeit für andere Dinge haben oder das Studienfach sehr anstrengend ist, könnte der Wechsel in ein weniger zeitintensives oder anstrengendes Studienfach die wahrgenommenen Kosten reduzieren. Dazu wäre demnach kein Studienabbruch notwendig. Im Einklang mit den Hypothesen 1c, 2c und 3c waren die emotionalen Kosten für alle abhängigen Variablen mit Ausnahme der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen bedeutsam. Damit zeigten sich die emotionalen Kosten in der vorliegenden Studie in ihrer Bedeutung für das Studium breiter als die Erfolgserwartung oder der positive Wert. Uns sind bisher keine Studien bekannt, die explizit diese Zusammenhänge für die emotionalen Kosten gezeigt haben. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass ein naheliegender Weg für die Reduktion von Prokrastination, die Erhöhung von Studienzufriedenheit und die Verringerung von Studienabbruchintentionen über Interventionen zur Reduktion von motivationalen Kosten führen könnte.

4.2 Evaluation der Kostenintervention

Um motivationale Kosten Studierender zu reduzieren, wurde eine neue Intervention konzipiert und evaluiert. Im Vergleich zu bisherigen Kosteninterventionen (z. B. Perez et al., 2019; Rosenzweig et al., 2020) hatte diese Intervention einen größeren zeitlichen Umfang und berücksichtigte die Differenzierung der Kosten in emotionale Kosten, Anstrengungskosten und Opportunitätskosten. Zudem zielte die Intervention auf die Vermittlung zentraler Strategien zum Umgang mit motivationalen Kosten ab und auf die Kompetenzerweiterung der Studierenden, selbstständig passende Strategien für den Umgang mit motivationalen Kosten auszuwählen, einzusetzen und anzupassen. Als theoretischer Rahmen diente dazu das Prozessmodell der Verhaltensänderung (Duckworth & Gross, 2020).

Die vorliegende Interventionsstudie konnte jedoch keine Reduktion der Opportunitätskosten, der Anstrengungskosten oder der emotionalen Kosten erzielen. Damit ähneln die Ergebnisse bisherigen Kosteninterventionen, die ebenfalls für die gesamte Gruppe der Studierenden keine Reduktion motivationaler Kosten aufzeigen konnten (Perez et al., 2019; Rosenzweig et al., 2020) oder das Erleben von motivationalen Kosten sogar erhöhte (Rosenzweig et al., 2022a). Die Reduktion motivationaler Kosten scheint demnach ein herausforderndes Ziel für Interventionen zu sein und nicht durch die hier vorgenommenen Erweiterungen bewältigt werden zu können.

Möglicherweise liegt eine zentrale Ursache für diese Schwierigkeit darin, dass mit der Thematisierung motivationaler Kosten die Studierenden vermehrt die negativen Aspekte des Studiums reflektieren. Dies könnte das Erleben motivationaler Kosten sogar erhöhen, weshalb eine Kostenintervention umsichtig konzipiert werden sollte (Rosenzweig et al., 2022b). Unser Ansatz einer längeren Begleitung der Studierenden durch einen Interventionsumfang von neun Wochen, die Kontaktmöglichkeit per E-Mail und der abschließende Präsenztermin könnten diese Effekte teilweise aufgefangen haben. Zukünftig sollten Studierende auch während der Intervention zu ihrem Erleben motivationaler Kosten befragt werden, um mögliche kurzfristige negative Effekte von Kostenreflexionen empirisch zu prüfen. In Interventionen könnte darauf aufbauend gezielter mit den Sorgen der Studierenden während der Interventionsbearbeitung umgegangen werden.

Zusätzlich ist zu beachten, dass sich das Erleben von Studienmotivation im Verlauf eines Semesters verändert und die Studienmotivation eher abnimmt (Schnettler et al., 2020). Besonders die in dieser Studie näher rückende Prüfungsphase könnte das Erleben motivationaler Kosten verstärkt haben und für Kontextbedingungen sorgen, auf die die Studierenden selbst wenig Einfluss nehmen können. Entsprechend könnte in zukünftigen Interventionsstudien geprüft werden, ob zu verschiedenen Zeitpunkten im Semester Unterschiede in der Wirksamkeit der Kostenintervention vorliegen. Zudem könnte die Überlegung, für Kosteninterventionen den Studienkontext stärker zu berücksichtigen oder sogar mit Interventionen auf die Veränderung des Studienkontexts abzielen, ganz neue Möglichkeiten zur Reduktion motivationaler Kosten anstoßen. Im Bereich der Reduktion akademischer Prokrastination wird dieser Ansatz bereits diskutiert (Svartdal et al., 2020). Dies wäre vor allem vor dem Hintergrund interessant,

dass bisherige Kosteninterventionen personenzentriert konzipiert sind (z.B. Bewertungsprozess der Studierenden verändern; Rosenzweig et al., 2020) und damit bislang nicht erfolgreich waren.

Zudem könnte die Wirksamkeit von Kosteninterventionen nicht allein auf die Reduktion motivationaler Kosten und der Veränderung distaler Variablen begrenzt werden. Stattdessen könnte untersucht werden, ob sich die Bedeutung der motivationalen Kosten für zentrale Variablen des Studiums durch die Intervention verändert. Möglicherweise würde z.B. die Interpretation von Anstrengung als wertvoll für das eigene Lernen nicht zu einer Reduktion dieser Kostenkomponente führen. Die veränderte Bewertung der Anstrengungskosten könnte jedoch ihre negative Bedeutung für die Studienzufriedenheit verringern, wenn Studierende das Erleben der Anstrengung stärker als normalen Teil des Studiums akzeptieren. Dies sollte in weiteren Interventionsstudien genauer untersucht werden.

Für die vorliegende Evaluationsstudie wurde ein Selektionseffekt für die Teilnahme an der Kostenintervention festgestellt. Der Vergleich von Studierenden, die an der Prä-Befragung, Post-Befragung und mindestens fünf digitalen Kapiteln der Interventionsgruppe teilgenommen hatten, mit Studierenden, die diese Kriterien nicht vollständig erfüllten, zeigte systematische Unterschiede für die Abiturnote. Dies bedeutet, dass an der Kostenintervention eher Studierende mit besserer Abiturnote teilnahmen als Studierende mit schlechterer Abiturnote. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Rosenzweig et al. (2020), dass leistungsschwächere Studierende stärker von einer Kostenintervention profitierten, deutet der vorliegende Selektionseffekt auf das Nicht-Erreichen der relevanten Zielgruppe für die Interventionsteilnahme hin. Um diesem Selektionseffekt zukünftig vorzubeugen, könnten die Studierenden bei der Teilnahme an den digitalen Programmkapiteln unterstützt werden, indem z.B. Lehrende an die Bearbeitungszeiten erinnern oder die Studierenden Strategien zum pünktlichen Beginnen der Bearbeitung zu Beginn der Programme einüben.

4.3 Limitationen und zukünftige Forschung

Für die vorliegende Studie sind auch einzelne Limitationen für die Interpretation der Ergebnisse zu beachten. So wurde die Studie mit Studierenden aus den Studienfächern Mathematik, Physik und Informatik einer einzigen Universität durchgeführt. Entsprechend sind die Ergebnisse nur eingeschränkt generalisierbar. Zudem umfasste die Stichprobe für die Wirksamkeitsprüfung der Kostenintervention lediglich 37 Personen in der Interventionsgruppe und 29 Personen in der Kontrollgruppe. Dies ist vor allem den Herausforderungen einer Interventionsstudie im Feld zuzuschreiben, bei der die Teilnahme an den begleitenden Umfragen und der Intervention freiwillig erfolgte. Die Bonuspunkte, die die Studierenden in unserer Studie für eine Studienleistung erhielten, schienen keinen ausreichenden Anreiz zur Teilnahme am Training darzustellen. In zukünftigen Studien sollte demnach eine größere Stichprobe rekrutiert werden, indem die Teilnahme an der Intervention z. B. verpflichtend gestaltet wird.

Zudem könnte mit den vorliegenden Ergebnissen die Kostenintervention selbst weiterentwickelt werden. Dafür könnten zunächst in separaten Studien die einzelnen Kostenkomponenten adressiert werden, um mit einer zeitlich kürzeren Intervention für eine größere Teilnehmezahl zu sorgen. So könnte zunächst die Wirksamkeit der spezifischen Kostenkapitel geprüft werden, um sie anschließend in einer Gesamtintervention miteinander zu verknüpfen.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag unterstreicht die Relevanz von motivationalen Kosten für ein erfolgreiches Studium. Über die Einflüsse von Erwartung und positivem Wert hinaus konnten die untersuchten Kostenkomponenten Varianz in Prokrastination, Studienzufriedenheit und Studienabbruchintention aufklären. Entsprechend könnte der Einsatz von Interventionen zur Reduktion von motivationalen Kosten für Studierende sehr bedeutsam sein. Jedoch konnte die im Beitrag konzipierte Kostenintervention keine gewünschten Effekte erzielen. Um zukünftig erfolgreiche Interventionen zu Erwartung und positivem Wert um die Reduktion von Kosten und ihren negativen Auswirkungen für das Studium zu ergänzen, könnte die Entwicklung und Überprüfung von einzelnen Interventionen für jede Kostenkomponente gewinnbringend sein.

Literatur

- Bargmann, C., Thiele, L., & Kauffeld, S. (2022). Motivation matters: Predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6>
- Barron, K. E. & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. In J. D. Wright (Hrsg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2. Aufl., S. 503–509). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>
- Bäulke, L., Grunschel, C., & Dresel, M. (2022). Student dropout at university: A phase-orientated view on quitting studies and changing majors. *European Journal of Psychology of Education*, 37(3), 853–876. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00557-x>
- Bobe, J., Schnettler, T., Scheunemann, A., Fries, S., Bäulke, L., Thies, D. O., Dresel, M., Leutner, D., Wirth, J., Klingsieck, K. B., & Grunschel, C. (2022). Delaying academic tasks and feeling bad about it: Development and validation of a six-item scale measuring academic procrastination. *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000728>
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. *American Educational Research Journal*, 42(4), 697–726. <https://doi.org/10.3102/00028312042004697>
- Chen, A. & Liu, X. (2009). Task values, cost, and choice decisions in college physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), 192–213. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.2.192>
- Cheng, C., Lau, H.-P. B., & Chan, M.-P. S. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1582–1607. <https://doi.org/10.1037/a0037913>

- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2020). Behavior change. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 161, 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2020.09.002>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motivation* (S. 75–146). W. H. Freeman.
- Engelschalk, T., Steuer, G., & Dresel, M. (2017). Quantity and quality of motivational regulation among university students. *Educational Psychology*, 37(9), 1154-1170. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1322177>
- Flake, J. K., Barron, K. B., Hulleman, C., McCoach, B. D. & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232–244. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.002>
- Gadosey, C. K., Schnettler, T., Scheunemann, A., Fries, S., & Grunschel, C. (2021). The intraindividual co-occurrence of anxiety and hope in procrastination episodes during exam preparations: An experience sampling study. *Learning and Individual Differences*, 88, 102013. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102013>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Priniski, S. J., & Hyde, J. S. (2016). Closing achievement gaps with a utility-value intervention: Disentangling race and social class. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 745–765. <https://doi.org/10.1037/pspp0000075>
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., Woisch, A. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. DZHW.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880–895. <https://doi.org/10.1037/a0019506>
- Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 139–152. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.005>
- Kegel, L. S., Schnettler, T., Scheunemann, A., Bülke, L., Thies, D. O., Dresel, M., Fries, S., & Leutner, D., Wirth, J., Grunschel, C., (2021). Unterschiedlich motiviert für das Studium: Motivationale Profile von Studierenden und ihre Zusammenhänge mit demografischen Merkmalen, Lernverhalten und Befinden. *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 4(1), 81-105. <https://doi.org/10.3224/zehf.v4i1.06>
- Kryshko, O., Fleischer, J., Grunschel, C., & Leutner, D. (2022). Self-efficacy for motivational regulation and satisfaction with academic studies in STEM undergraduates: The mediating role of study motivation. *Learning and Individual Differences*, 93, 102096. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102096>
- Lee, S. Y., Friedman, S., Christiaans, E., & Robinson, K. A. (2022). Valuable but costly? University students' expectancy-value-cost profiles in introductory chemistry courses. *Contemporary Educational Psychology*, 69, 102056. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102056>
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., Mühligh, A., Moschner, B., & Gläser-Zikuda, M. (2017). Prokrastination bei Studierenden des Lehramts und der Erziehungswissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 521–536. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0718-y>

- Part, R., Perera, H. N., Marchand, G. C., & Bernacki, M. L. (2020). Revisiting the dimensionality of subjective task value: Towards clarification of competing perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, *62*, 101875. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101875>
- Perez, T., Cromley, J. G. & Kaplan, A. (2014). The role of identity development, values, and costs in college STEM retention. *Journal of Educational Psychology*, *106*(1), 315–329. <https://doi.org/10.1037/a0034027>
- Perez, T., Dai, T., Kaplan, A., Cromley, J. G., Brooks, W. D., White, A. C., Mara, K. R., & Balsai, M. J. (2019). Interrelations among expectancies, task values, and perceived costs in undergraduate biology achievement. *Learning and Individual Differences*, *72*, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.001>
- Perez, T., Dai, T., Kaplan, A., Cromley, J. G., Brooks, W. D., White, A. C., Mara, K. R., & Balsai, M. J. (2019). Interrelations among expectancies, task values, and perceived costs in undergraduate biology achievement. *Learning and Individual Differences*, *72*, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.001>
- Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin*, *141*(3), 655–693. <https://doi.org/10.1037/a0038648>
- Rosenzweig, E. Q., Song, Y., & Clark, S. (2022a). Mixed effects of a randomized trial replication study testing a cost-focused motivational intervention. *Learning and Instruction*, *82*, 101660. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101660>
- Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2022b). Beyond utility value interventions: The why, when, and how for next steps in expectancy-value intervention research. *Educational Psychologist*, *57*(1), 11–30. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1984242>
- Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A. & Hulleman, C. S. (2020). More useful or not so bad? Examining the effects of utility value and cost reduction interventions in college physics. *Journal of Educational Psychology*, *112*(1), 166–182. <https://doi.org/10.1037/edu0000370>
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *20*(3), 199–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.199>
- Schnettler, T., Bobe, J., Scheunemann, A., Fries, S., & Grunschel, C. (2020). Is it still worth it? Applying expectancy-value theory to investigate the intraindividual motivational process of forming intentions to drop out from university. *Motivation and Emotion*, *44*(4), 491–507. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09822-w>
- Svartdal, F., Dahl, T. I., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2020). How study environments foster academic procrastination: Overview and recommendations. *Frontiers in Psychology*, *3005*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>
- Wigfield, A. & Koenka, A. C. (2020). Where do we go from here in academic motivation theory and research? Some reflections and recommendations for future work. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101872. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101872>
- Williams, R., Citkowitz, M., Miller, D. I., Lindsay, J., & Walters, K. (2022). Heterogeneity in mathematics intervention effects: Evidence from a meta-analysis of 191 randomized experiments. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *15*(3), 584–634. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.2009072>
- Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Self-regulated learning as a competence: Implications of theoretical models for assessment methods. *Zeitschrift für Psychologie*, *216*(2), 102–110. <https://doi.org/10.1027/00443409.216.2.102>
- Wu, S. H., & Corpus, J. H. (2023). The role of perceived cost in college students' motivational experiences and long-term achievement outcomes: A mixed-methods approach. *International Journal of Educational Research Open*, *4*, 100229. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100229>

Martin Becker

Information und Reflexion bei Maßnahmen zur Berufsorientierung

Ein Praxisbericht aus dem Career Service der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Abstract

Der Artikel stellt mit dem Karriereabend für Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen und einem Workshop zur Profilbildung zwei konkrete Maßnahmen zur Steigerung der Employability an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) vor. Während der Karriereabend Informationen über berufliche Möglichkeiten vermittelt, dient der Workshop der Selbstreflexion der Studierenden. Diese beiden Schwerpunkte sind die Pole der Angebote zur Berufsorientierung an der JGU. Damit diese eingeordnet werden können, wird zunächst die Arbeitsweise des Career Service in konzeptioneller und struktureller Hinsicht erläutert. Hier zeigt sich vor allem ein starker Fokus auf klientenzentrierte Beratung entlang des Student Life Cycle durch die enge institutionelle Verzahnung mit der Zentralen Studienberatung.

1 „Und was macht man später damit?“

Diese Frage kennen alle Studienberater*innen. Sie ist auch nicht unbedingt erstaunlich, laufen doch die wenigsten Studiengänge auf ein festes Berufsbild hinaus. Im Wunsch nach einem konkreten Berufsziel zeigt sich ein Bedürfnis nach Sicherheit bei Studieninteressierten, die einschätzen wollen, ob sich ein Studium auch in beruflicher Hinsicht für sie lohnt. In unseren Beratungen in der Zentralen Studienberatung und im Career Service der Johannes Gutenberg-Universität Mainz haben wir die Erfahrung gemacht, dass diese Frage vor allem Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen beschäftigt. Oftmals haben sowohl Studieninteressierte als auch Studierende keine genauen Vorstellungen von beruflichen Möglichkeiten insgesamt oder davon, wie sie sich orientieren sollen, welche Anforderungen bestimmte Berufsfelder voraussetzen und wie sie ihre Fähigkeiten kommunizieren können. So formulieren Geisteswissenschaftler*innen in unserer Beratung zum Beispiel regelmäßig Sätze wie „Ich könnte mir den Quereinstieg in eine Stiftung vorstellen“, gerade so, als gäbe es einen „normalen“, vorgezeichneten Weg in dieses Berufsfeld, von dem sie selbst abweichen. Diese subjektiv wahrgenommene Unsicherheit setzt viele unter Druck.

Genau hier setzen unsere Maßnahmen zur Employability an. Damit sind die Fähigkeiten von Studierenden gemeint, sich beruflich zu orientieren, Wissen über den Arbeitsmarkt zu erlangen, die eigenen Fähigkeiten zu erkennen und zu kommunizieren, ihre Beschäftigungschancen zu verbessern, den Berufseinstieg zu meistern und sich anschließend auf sich verändernde Arbeitsmarktbedingungen einzustellen, um weiterhin ihre Beschäftigung zu erhalten (vgl. Rump & Eilers, 2022, S. 250). Dies bedeutet gera-

de für Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen, dass sie für sich herausfinden müssen, welche Relevanz ihr Studium für ihre berufliche Zukunft hat. „Studium“ meint hierbei nicht nur die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, sondern eine Lebensphase, in der auf diversen Wegen verschiedene Kompetenzen aufgebaut werden.

Im Folgenden werden konkrete Maßnahmen zur Steigerung der Employability in den Geistes- und Sozialwissenschaften an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz erörtert. Diese existieren allerdings nicht für sich allein, sondern sind eingebettet in das Gesamtkonzept des Career Service. Damit die beiden Maßnahmen eingeordnet werden können, wird deshalb dieses Konzept und die strukturelle Verankerung in der Zentralen Studienberatung erläutert. Aus dieser ergibt sich ein starker Fokus auf klientenzentrierte Beratung entlang des Student Life Cycle, die wir als roten Faden für die Gestaltung von Maßnahmen erachten.

2 Berufsorientierung braucht klientenzentrierte Beratung

In einem stark ausdifferenzierten Arbeitsmarkt sehen sich die Studierenden heute mit nahezu unendlich vielen Möglichkeiten konfrontiert. In einem Online-Shop überfordert die Auswahl die Einkäufer*innen, wenn es keine Filter zum Einschränken der Auswahl gibt. Genauso ertrinken Studierende in der Informationsflut der Berufsmöglichkeiten. Beim Online-Shopping ist es hilfreich, zumindest grob zu wissen, welche Vorlieben und Bedarfe man für das Produkt hat. Analog dazu benötigen auch die Studierenden ein Bewusstsein dafür, welche Anforderungen sie an eine spätere Berufstätigkeit haben und welche Fähigkeiten sie jeweils umgekehrt benötigen. Hier setzt die klientenzentrierte Beratung an, die die Bedürfnisse der Ratsuchenden in den Mittelpunkt stellt. Beratung zielt mit all ihren Methoden darauf, dass Ratsuchende sich ihrer Kriterien für eine Entscheidung sowie der eigenen Kompetenzen und Ziele bewusstwerden.

Daraus folgt, dass wir als Career Services weder Personaldienstleister noch Veranstaltungsagenturen sind. Stattdessen stellen wir jede*n Studierende*n als Ganzes in den Fokus unserer Arbeit und konzipieren bedarfsgerechte Angebote. Diese Sichtweise entspricht den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (vgl. HRK, 2011 & HRK, 2021). Das bedeutet freilich nicht, dass ein Career Service beispielsweise kein Unternehmen an die Universität einladen darf, das gerade Nachwuchs sucht. Jedoch sollte diese Unternehmenspräsentation in ein Konzept eingebunden sein, das den Einblick in ein konkretes Unternehmen als einen exemplarischen Einblick in ein Berufsfeld versteht; dazu muss es Angebote zur Reflexion der erhaltenen Informationen geben. Oftmals geschieht dies bei klassischen Karrieremessen durch Workshops im Vorfeld der Veranstaltung. Denn wenn es um Fragen der Bewerbung oder Selbstpräsentation auf einer Messe geht, ist immer auch die Frage danach verknüpft, welche Unternehmen ich ansprechen und welche Informationen ich erhalten möchte.

Dieser Ansatz ist nicht neu. Er versteht sich in der Tradition der Zentralen Studienberatungen, die analog mit Informationen zu Studienfächern umgehen. Auch Studieninteressierte brauchen Informationen über Inhalte von Studiengängen, Bewerbungsverfahren und konkreten Orientierungsangeboten an den Hochschulen. Bei der großen

Anzahl von zurzeit über 10.000 grundständigen Studiengängen (siehe Hochschulkompass, HRK 2024) ist es aber auch eindeutig, dass man sich nicht alle einzeln ansehen kann. Die Zentralen Studienberatungen unterstützen deshalb ebenfalls bei der Reflexion der eigenen Fähigkeiten und Interessen, um aus der riesigen Anzahl an Studiengängen den passenden für sich selbst zu finden. (vgl. GIBeT, 2023). Wir sehen damit eine große Nähe von Zentraler Studienberatung und Career Service vor allem in ihrer beratenden Haltung. Berufsberatung bedarf zwar auch des Feldwissens, viel wichtiger ist aber das Wissen über gute Beratung und Methodenkompetenz, um die Reflexion anzuleiten. Ansonsten läuft Beratung Gefahr, reine Informationsvermittlung zu sein, die den Ratsuchenden oftmals nicht weiterhelfen kann (siehe Becker & Palka, 2015 für weitergehende Überlegungen zu diesem Thema).

Deshalb lag es nahe, im Rahmen des Hochschulpakts ein Projekt zur Berufsberatung zu beantragen und diese Beratung an die Zentrale Studienberatung anzugliedern. Dies führte zum Entschluss, die Mitarbeiter*innen mit Stellenanteilen aus der Zentralen Studienberatung und aus dem neuen Projekt Career Service auszustatten, so dass sich die Verzahnung schon in den Tätigkeiten jeder einzelnen Person spiegelt. Heute arbeiten in unserem Career Service auf diese Weise fünf Mitarbeiter*innen, davon vier Berater*innen. Durch die enge Verzahnung von Zentraler Studienberatung und Career Service entsteht so ein Beratungsangebot, das sich am Bedarf der Studierenden entlang des Student Life Cycle orientiert. Dadurch ist sichergestellt, dass auch die Zentrale Studienberatung zielgerichtet auf die Angebote des Career Service verweisen kann und Wissen über die Berufsorientierung von Studierenden und Studieninteressierten in die Angebote der Studienberatung einfließt. Im Folgenden werden zwei Angebote des Career Service vorgestellt.

3 Karriereabend für Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen

Diese Veranstaltung findet an der JGU immer inmitten der vorlesungsfreien Zeit an einem Nachmittag im März statt und damit nach den meisten Klausuren und Abgabefristen für Hausarbeiten. Die Idee ist, dass die Studierenden an exemplarischen Unternehmen typische und – aus ihrer Sicht – weniger typische Berufsfelder kennen lernen. Die Unternehmensakquise gestaltete sich in den letzten zehn Jahren hierfür nie als schwierig. Von Medien und Kulturinstitutionen über Einrichtungen aus dem Öffentlichen Dienst bis hin zu Personalberatungen und PR-Agenturen ergibt sich schnell eine bunte Mischung aus Unternehmen, die entweder konkret auf der Suche nach Studierenden für Nebentätigkeiten, Praktika oder Berufseinstiegsstellen sind – oder auch aus Überzeugung über ihre Berufe informieren. Unternehmen bewerben sich in der Regel allerdings nicht für die Veranstaltung, sondern werden von uns gezielt eingeladen, wobei die Anzahl der teilnehmenden Unternehmen auf sechs limitiert ist. Die Anzahl der teilnehmenden Studierenden ist nicht begrenzt. In der Vergangenheit haben bis zu 300 Studierende von dem Angebot profitiert.

Der Kennenlernprozess der Berufsfelder besteht am Abend der dreistündigen Veranstaltung aus zwei Schritten. Im ersten Teil der Veranstaltung stellen sich alle Un-

ternehmen in einer kurzen Präsentation von fünf bis sieben Minuten vor. Die Präsentation soll dabei das Arbeitsfeld und den Arbeitsalltag vorstellen und erklären, welche Kenntnisse und Erfahrungen bei der Personalauswahl als wichtig erachtet werden. Explizit nicht gewünscht sind ausufernde Werbetexte aus dem Personalmarketing. Geschätzt werden unserer Erfahrung nach besonders Präsentationen von Mitarbeiter*innen aus Fachabteilungen. Hieraus ergibt sich auch die geringe Anzahl der teilnehmenden Unternehmen. Bei mehr Unternehmen würde sich der Präsentationsanteil zu sehr in die Länge ziehen bzw. bei ähnlichen Unternehmen repetitiv werden. Im zweiten Teil haben die Studierenden die Möglichkeit, sich an Stehtischen mit den Unternehmensvertreter*innen noch einmal persönlich auszutauschen. Im Gegensatz zu klassischen Berufsmessen haben wir hier die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden von diesem Angebot regen Gebrauch machen, weil durch die vorherigen Präsentationen die Hemmschwellen sinken. So sind die Unternehmensvertreter*innen bereits bekannt und man kann sich zunächst zu einer Gruppe von anderen Studierenden dazustellen und einfach zuhören.

Die Veranstaltung erfüllt damit eine doppelte Funktion: Sie informiert über berufliche Optionen und Wege in den Beruf im Allgemeinen und erlaubt das Netzwerken mit konkreten Unternehmen, die als potenzielle Arbeitgeber infrage kommen. Sie versetzt die teilnehmenden Studierenden damit in die Lage, aktiv an der eigenen Employability zu arbeiten, indem sie Möglichkeiten entdecken, die eigenen Wünsche und Fähigkeiten reflektieren und lernen diese zu kommunizieren. Nach drei Stunden ist natürlich noch keine endgültige Entscheidung über die eigene berufliche Zukunft getroffen, aber die Teilnehmer*innen gehen idealerweise mit neuer Motivation für ihr Studium aus der Veranstaltung heraus und verstehen, dass das Fehlen von festen Berufsbildern nicht gleichzusetzen ist mit einem Mangel an Optionen oder generell schlechten Berufsaussichten.

4 Workshop zur Profilbildung

Wie eingangs beschrieben sind Informationsangebote allein nicht ausreichend. Gerade Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften müssen lernen, im Studium erworbene Fähigkeiten zu reflektieren und zu kommunizieren, da auf dem Arbeitsmarkt das fachliche Wissen häufig eine untergeordnete Rolle spielt. Selbstreflexion erfolgt allerdings selten spontan. Über informelle Lernprozesse werden Fähigkeiten erworben, die bewusst gemacht werden müssen. Dabei müssen die Fähigkeiten in einer Art und Weise versprachlicht werden, die sie auch an Arbeitgeber kommunizierbar machen. Dazu brauchen Studierende Unterstützung. Hier bieten sich Gruppenformate an, in denen Studierende gemeinsam agieren. Die Studierenden können so im gegenseitigen Austausch erkennen, dass zum einen Berufsorientierung und -einstieg für viele eine Herausforderung ist und man mit diesem Problem nicht allein ist. Zum anderen sehen sie im Vergleich mit anderen häufig besser, wo die eigenen Stärken liegen und können erkennen, dass Mitstudierende andere Fähigkeiten durch andere Erfahrungen erworben

haben. Viele Studierende haben nämlich den Eindruck, dass ihre eigenen Fähigkeiten nichts Besonderes seien – diese Übung hilft, dem entgegenzuwirken.

Der Workshop wurde ursprünglich als ganztägiges Angebot konzipiert. Aktuelle Entwicklungen unserer Teilnahmestatistiken zeigen aber seit dem Ende der COVID-19-Pandemie ein rückläufiges Interesse an längeren Formaten. Deshalb haben wir ein während der Pandemie entstandenes Format beibehalten, das aus Selbststudium im Rahmen einer Vorarbeit plus einem dreistündigen Präsenzteil besteht (der während der Pandemie digital angeboten wurde). Der Workshop findet mit maximal zwölf Studierenden ein- bis zweimal im Semester statt. Allerdings bieten wir auch für andere Zielgruppen ähnliche Formate an (z. B. zu beruflichen Alternativen zum Lehramt oder für Studienzweifler*innen, wobei die Workshops dann jeweils durch spezifische Inhalte ergänzt werden). Die Teilnehmer*innen kommen dabei aus ganz unterschiedlichen Fachsemestern in Bachelor- und Masterstudiengängen.

Die Vorarbeit besteht aus einer Kombination aus einem Video zur Anleitung sowie einem Interessenstest und einer Fähigkeitenanalyse, die jeweils schriftlich festgehalten werden. Das Video gibt einen groben Überblick über die Funktionsweise des Arbeitsmarkts, erklärt die Rolle von Kompetenzen und zeigt auf, warum Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen in so unterschiedlichen Feldern einen Beruf finden. Außerdem leitet das Video die folgenden Übungen an.

Wir verwenden hier meist den Holland/RAISEC-Test (Holland, 1973) und eine vereinfachte Profilinventur, angelehnt an den TalenteKompass NRW (Weiterbildungsberatung, 2023). Natürlich können hierfür auch andere Methoden verwendet werden, die diese beiden Aspekte abdecken. Bei der Auswahl war uns vor allem wichtig, dass die Studierenden sie gut allein und in einer angemessen kurzen Zeit bearbeiten, die Ergebnisse aber mit in den Austausch genommen werden können (d. h. die Auswertung aus dem Interessenstest sowie eine ausgefüllte Profilinventur). Bei der Profilinventur konzentrieren sich die Studierenden auf die erworbenen Fähigkeiten, in dem sie in einer Tabelle wichtige Stationen in Studium, (Berufs)Praxis, aber auch in der Freizeit, wie in einem Lebenslauf auflisten und möglichst genau protokollieren, welche Aufgaben sie hatten bzw. welchen Tätigkeiten sie nachgingen. Dann sind sie aufgefordert, in einem ersten Versuch Fähigkeiten zu abstrahieren, die hinter diesen Aufgaben und Tätigkeiten stecken und darüber nachzudenken, was ihnen bei einer Tätigkeit Spaß bereitet hat bzw. was sie sonst über sich gelernt haben (z. B. über präferierte Rahmenbedingungen bei einer Tätigkeit).

Der gemeinsame Workshop erweitert diese Selbstreflexion. Zunächst malen die Studierenden auf Flipcharts eine Lebenskarte, die die wichtigsten Lernorte und Stationen aus der Profilinventur zeigt und ergänzen zu den Symbolbildern Tätigkeiten. Die Visualisierung vertieft die eigene Reflexion und erleichtert die Kommunikation in der darauffolgenden Gruppenarbeit. Hierfür werden 3er-Gruppen gebildet und die Studierenden interviewen sich jeweils gegenseitig. Die beiden Interviewer*innen haben dabei die Rolle, die Reflexion über die Tätigkeiten der dritten Person zu vertiefen, indem sie sich die täglichen Aufgaben genau beschreiben lassen, und benennen Fähigkeiten, die in den Tätigkeiten sichtbar werden. Durch die Rückmeldungen aus der Gruppe werden die Tätigkeiten nicht nur ergänzt, sondern die gefundenen Fähigkeiten gewinnen auch

an Relevanz, wenn sie als Zuschreibung von außen kommen. Die Studierenden geben bei der Evaluation häufig das Feedback zu dieser Gruppenarbeit, dass sie sich positiv auf das Selbstvertrauen auswirke, weil sie Stärken und Fähigkeiten bewusstmache, welche oft als selbstverständlich wahrgenommen werden.

Im nächsten Schritt werden aus den Fähigkeiten berufliche Möglichkeiten entwickelt, diesmal in einer Gruppenarbeit mit bis zu sechs Studierenden plus Berater*in. Die Methode ist an den Ideenkorb aus dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM 2023) angelehnt. Eine Person fasst noch einmal die eigene Lebenskarte und die entdeckten Fähigkeiten mündlich zusammen und ergänzt hierbei die Ergebnisse aus dem Interessenstest. Nach dieser Vorstellung sammeln die anderen Personen in einem Brainstorming mögliche Ideen für Berufe oder Arbeitsfelder. Die Person, um die es geht, schreibt alle Vorschläge kommentarlos auf. Da Studierende häufig keinen weitläufigen Einblick in verschiedene Berufsfelder haben, nimmt auch immer ein*e Berater*in an der Gruppenarbeit teil. Je nach Gruppe ist es dabei sehr unterschiedlich, wie viele Vorschläge von den Studierenden kommen, da dies davon abhängig ist, welche Einblicke sie bereits in den Arbeitsmarkt gewonnen haben. In der Praxis bietet es sich an, als Berater*in erst abzuwarten, was aus der Gruppe heraus geäußert wird und vor allem weniger typische Berufe einzubringen oder auch ungewöhnliche Vorschläge zu machen, um die Ideen der Gruppe anzuregen.

Zum Abschluss werden die Erfahrungen im Workshop reflektiert. Viele Studierende zeigen sich überrascht über die Vielzahl an theoretischen Möglichkeiten. Außerdem werden die weiteren Schritte besprochen. Im Nachgang erhalten die Studierenden eine Linkliste mit ersten Anlaufstellen, um weitere Informationen über die Berufsfelder zu finden. Diese können mit den gefundenen Fähigkeiten und Interessen abgeglichen werden. Mit den Rechercheergebnissen können die Studierenden dann in die Einzelberatung kommen, die wir ebenfalls im Career Service anbieten, um die Berufsfelder weiter einzugrenzen oder konkrete Schritte zu besprechen und so ein gefasstes berufliches Ziel zu erreichen. Von diesem Angebot machen viele Studierende Gebrauch, was darauf schließen lässt, dass der Workshop die Motivation steigert, sich aktiv mit der eigenen beruflichen Zukunft zu beschäftigen.

5 Fazit

Vergleicht man diese beiden Angebote, so eint sie, dass sich in beiden eine starke Klientenzentrierung zeigt. Beide setzen als Orientierungsangebote bei Studierenden und deren Ressourcen und Bedürfnissen an. Während der Karriereabend für Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen Informationen über Möglichkeiten liefert, steht beim Workshop zur Profilbildung die Selbstreflexion über die eigenen Fähigkeiten im Mittelpunkt. Beide Aspekte müssen bei der Berufsorientierung gleichermaßen berücksichtigt werden, weil die Studierenden ihre Möglichkeiten kennen müssen und Filter brauchen, um die Möglichkeiten einzugrenzen. Dies hat gerade für Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen besondere Relevanz, weil die Berufsfelder sehr vielfältig, die Voraussetzungen unklar und die eigenen Kompetenzen zu wenig bewusst sind. Insofern kann

Berufsorientierung auch die Studienmotivation steigern, weil der Wert des Studiums für die berufliche Zukunft als Summe des erlangten Fachwissens und aller gemachten Erfahrungen und Lernprozesse deutlich wird. Dies ist eine Rückmeldung, die wir auch von den Studierenden zu unseren Angeboten erhalten, allerdings weniger in den Evaluationen der einzelnen Veranstaltungen. Oft braucht diese Erkenntnis Zeit, um die erhaltenen Informationen über den Arbeitsmarkt und sich selbst zu verarbeiten. Daher ist es nicht erstaunlich, dass Studierende dieses Feedback eher am Ende von Beratungsprozessen geben. Das ist für uns ein wichtiger Hinweis darauf, dass Erlangung und Aufrechterhaltung von Employability in der Tat ein Prozess ist, der sich über den gesamten Student Life Cycle erstreckt, und es deshalb auch Angebote an verschiedenen Stellen im Studienverlauf geben sollte, um diesen Prozess zu unterstützen.

Literatur

- Becker, M., & Palka M. (2015). Beratung zur Berufsorientierung: eine gemeinsame Aufgabe von Zentraler Studienberatung und Career Service. *Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)*, 2015(4), 126–129.
- GIBeT e.V. (2023). *Fachthemen*. Abgerufen am 04.12.2023 unter <https://gibet.org/fachthemen>
- Holland, J.L. (1973). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- HRK (2011). *Empfehlung „Career Services“*. Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011. Abgerufen am 04.12.2023 unter <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlung-career-services>
- HRK (2021). *Beratung im Student Life Cycle durch die Hochschulen. Entschließung der 32. Mitgliederversammlung vom 16.11.2021*. Abgerufen am 04.12.2023 unter <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/beratung-im-student-life-cycle-durch-die-hochschulen>
- HRK (2024): *Hochschulkompass*. Abgerufen am 04.12.2023 unter www.hochschulkompass.de
- Rump, J., & Eilers, S. (2022). Die drei Dimensionen der Beschäftigungsfähigkeit (Employability). In J. Rump, S. Eilers (Hrsg.), *Arbeiten in der neuen Normalität. Sieben Trilogien für die neue Arbeitswelt* (S. 247–270). SpringerGabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64393-8>.
- Weiterbildungsberatung NRW (2023). *TalentKompass NRW*. Abgerufen am 04.12.2023 unter <https://www.weiterbildungsberatung.nrw/themen/talentkompass-nrw-1>
- ZRM (2023). *Zürcher Ressourcen Modell*. Abgerufen am 04.12.2023 unter <https://zrm.ch>

Darf ein Studium nützlich sein?

Hintergründe und Eckpunkte zur Entwicklung einer hochschuladäquaten Employability

Abstract

Die Frage nach dem Nutzen eines Studiums führt hochschulintern schnell zu Kontroversen, assoziieren Lehrende damit doch häufig eine Bedrohung der Unabhängigkeit akademischer Lehre. Entsprechend spannungreich zeigt sich die Diskussion um die Förderung von Employability (Beschäftigungsfähigkeit) durch ein Studium, insbesondere an Universitäten. Gleichzeitig ist die berufliche Perspektivenbildung eines der Hauptmotive für Studieninteressierte und Studierende, ein Studium zu beginnen bzw. zu absolvieren. Die Ausprägung einer spezifisch hochschuladäquaten Employability könnte helfen, dieses Dilemma aufzulösen. Der Beitrag beschreibt mit der Fähigkeit zur Wissensgenerierung, der Transferfähigkeit und der Kompetenz zur individuellen Laufbahngestaltung drei wesentliche Elemente, die eine solch spezifische Form der Employability konstituieren können. Gleichzeitig werden Instrumente vorgestellt, die es Hochschulen ermöglichen, sich strukturiert mit dieser Thematik zu befassen. Im Ergebnis kann die Ausprägung hochschuladäquater Employability zu einem exklusiven Profilierungsmerkmal für Universitäten und HAWs und zu einem individuellen Befähigungsmerkmal der Absolvent*innen werden.

1 Einführung

Vorrangiges Ziel dieses Textes soll es sein, die vielfältigen Sichtweisen auf die Frage nach dem Nutzen eines Studiums im Allgemeinen und die berufsvorbereitende Dimension im Besonderen durch die Skizzierung einer hochschuladäquaten Employability konstruktiv miteinander zu versöhnen. Um das Thema zu kontextualisieren, wird der Blick zunächst kurz auf die gesetzlichen Aufgaben der Hochschulen (die Bezeichnung wird in diesem Text als Sammelbegriff für Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften verwandt), auf ihr inneres Selbstverständnis und die Erwartung der Studierenden gerichtet. Danach wird skizziert, in welcher Weise Hochschulen in den vergangenen Jahren mit der gesetzlichen Anforderung, beschäftigungsbefähigend zu qualifizieren, umgegangen sind, sowie welche Spannungsfelder und welche offenen Fragen sich dabei zeigen. Im Anschluss daran und als zentraler Aspekt dieses Aufsatzes ist die Beschreibung von Konstituenten einer hochschuladäquaten Employability als Impuls gedacht, dem Diskurs um den Nutzen eines akademischen Studiums eine neue, konstruktive Richtung zu geben.

Inwiefern soll ein Studium für spätere berufliche Anforderungen nützlich oder nutzbar sein? Diese Frage führt weit in das hochschulische Selbstverständnis, dem man sich durch die Beschreibung der hochschulischen Bezugssysteme nähern kann. Hochschulen agieren in einem Wechselspiel von gesetzlichen Vorgaben, politischen, sozialen

und wirtschaftlichen Interessen sowie individuellen Erwartungen, z. B. von Hochschullehrer*innen oder Studierenden. Als ihre verpflichtenden Aufgaben sind Forschung, Lehre, Weiterbildung sowie Wissens- und Technologietransfer gesetzlich verankert. Die akademische Selbstverwaltung soll sicherstellen, dass hinsichtlich dieser Themen in vielfältigen Aushandlungsprozessen die Stimmen möglichst aller Hochschulangehöriger Gehör finden und die Autonomie der Hochschulen, also die Unabhängigkeit von staatlicher und wirtschaftlicher Einflussnahme, gewahrt bleibt. Der Blick auf die Vielfalt der Themen, die verschiedenen Akteursgruppen und Interessen lässt schon vermuten, dass die Art und Weise, wie die verpflichtenden Aufgaben der Hochschulen gesehen und realisiert werden, ständigen Dynamiken und Veränderungen unterliegt.

Das betrifft auch den Bereich der Lehre als eine der zentralen Aufgaben der Hochschulen. Im Wintersemester 2022/2023 waren an deutschen Hochschulen mehr als 2,9 Millionen Studierende immatrikuliert (Statistisches Bundesamt, 2023a). Damit ist die Anzahl derjenigen, die studieren, derzeit doppelt so hoch wie derjenigen, die eine betrieblich-berufliche Ausbildung machen. 1950 war hingegen der Anteil der Auszubildenden noch fast acht Mal höher als der der Studierenden (Statistisches Bundesamt, 2023b). Die, teilweise auch politisch forcierte, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung weg von agrarischer und industrieller Produktion hin zu Dienstleistungen und wissensbasierter Wertschöpfung spiegelt sich damit auch in den Qualifikationssystemen wider. Und so spüren auch die Hochschulen solche gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen, wirken an ihnen aber auch in vielfältiger Weise mit und müssen sich veränderten Erwartungen und Anforderungen stellen.

Die Diskussion darum, was Bildung leisten soll, wird schon geführt, seit es Bildungsinstitutionen gibt. Und so war und ist es auch bei der hochschulischen Lehre. Die deutschen Bundes- und Landesgesetze nennen als Zielsetzungen hochschulischer Lehre insbesondere die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, die Befähigung zu wissenschaftlicher und künstlerischer Arbeit, die Schaffung von Grundlagen für die berufliche Praxis und die Stärkung demokratischen und verantwortlichen Handelns (z. B. HG, 2014; HRG, 1999). In Entschlüssen der EU wurde darüber hinaus spezifisch der Begriff der Employability oder Beschäftigungsfähigkeit als eines der zentralen Ziele der Hochschulbildung formuliert (z. B. EHEA, 2015). Alle diese Vorgaben bewegen sich auf einer sehr abstrakten Ebene und werden in den Ausgangstexten nicht operationalisiert. Die Umsetzung, also die Realisierung dieser abstrakten Ziele, von der Lehrangebotskonzeption bis zur evaluativen Überprüfung der Zielerreichung, muss an den Hochschulen selbst erfolgen.

Während die Hochschulen institutionell in den vergangenen Jahrzehnten mit starken Veränderungen konfrontiert waren, sind die individuellen Erwartungen der Studieninteressierten bzw. der Studierenden an ein Studium hingegen seit vielen Jahren recht konkret und stabil. Umfragen ergeben immer wieder, dass diese Gruppe zwei Hauptmotivationen hat zu studieren: das Interesse am Fach und die Aussicht auf gute Chancen und vielfältige Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt (Hinz, 2022; Multrus et al., 2017). Für Hochschulen bedeuten die gesetzlichen Vorgaben und die Erwartungen der Studierenden zweierlei: Sie sollten Studierenden ein hochwertiges Fachstudium anbieten und ihnen die Entwicklung beruflicher Perspektiven während des Studiums er-

möglichen und erleichtern. Während die erste Anforderung in der Regel gut zu dem hochschulischen Selbstverständnis passt, tun sich insbesondere Universitäten immer wieder schwer damit, den Zusammenhang ihres Studienangebots mit späteren Anwendungsszenarien konkret und realistisch zu beschreiben.

2 Das Hochschulsystem fremdelt mit dem Konzept Employability

An zahlreichen deutschen Hochschulen haben sich mittlerweile Einrichtungen zur beruflichen Orientierung der Studierenden etabliert. Meist firmieren sie unter der englischen Bezeichnung Career Services und begleiten die Studierenden auf zentraler Ebene oder in einzelnen Fachbereichen u. a. durch Beratung und Seminare bei der beruflichen Orientierung und Profilbildung. Während vor allem in den USA und UK diese Einrichtungen seit langem selbstverständlich zur hochschulischen Infrastruktur gehören, entstanden sie in Deutschland erst ab etwa Mitte der 1980er Jahre. Laut Career Service Netzwerk Deutschland (csnd), dem Bundesverband hochschulischer Career-Service-Einrichtungen, verfügten 2017 von den damals 428 deutschen Hochschulen 260 über einen Career Service, das sind 61 % (Career Service Netzwerk Deutschland, 2018). Diese strukturelle Entwicklung entbindet die einzelne Hochschule oder auch nur die einzelnen Studiengänge aber nicht von der Notwendigkeit, sich inhaltlich zu positionieren, wie sie den Zusammenhang zwischen akademischem Studium und dessen Relevanz für spätere (berufliche) Nutzung definieren. Diese Positionierung findet explizit kaum statt, ein ablehnender Diskurs hingegen schon: Es finden sich Publikationen, in denen ausgeführt wird, dass die Fragestellung nach dem Nutzen für die hochschulische Bildung schädlich sei, da dadurch eine rein utilitaristische oder neo-liberale Sicht auf Bildung eingenommen werde. (Eine Einordnung dieser Positionen findet sich bei Eimer & Bohndick (2023).) Gleichzeitig ist aber, z.B. im Kontext der Goal Setting Theory (Latham & Locke, 1991), nachhaltig belegt, dass Zielsetzungen motivierend wirken. Zudem gibt es Hinweise zumindest aus dem nordamerikanischen Hochschulsystem, dass Studierende, die begleitend zu ihrem Studium ihre berufliche Orientierung entwickeln, eine durchschnittlich kürzere Studiendauer aufweisen (Clayton et al., 2019), zufriedener mit ihrem Studium sind und seltener abbrechen (Reardon & Fiore, 2014) sowie bessere Studienleistungen erbringen (Hansen et al., 2017) als diejenigen, die diesen Orientierungsprozess nicht durchlaufen. Somit stehen wir vor einem Dilemma: Studierende wünschen sich berufliche Perspektiven, die Entwicklung dieser über das Studium hinausweisenden Aspekte können zum Studienerfolg beitragen, das Hochschulsystem „fremdelt“ aber immer wieder damit, die Förderung der Employability ihrer Studierenden als eine hochschulische Aufgabe zu verstehen.

Wenn ein System mit einem Konstrukt fremdelt, kann man vermuten, dass es innerhalb des Systems als nicht zu diesem System zugehörig empfunden wird. Das liegt bei der Employability im Kontext der Hochschulbildung nahe: Der Zielhorizont der Employability ist die Arbeitswelt und nicht das Bildungssystem. Daher sind Befürchtungen nachvollziehbar, dass die Ansprüche der Arbeitswelt Ziele und Inhalte der Employability definieren. Damit kämen die Hochschulen in eine reaktive Position, die ih-

nen aufgrund ihres Selbstverständnisses und ihres Auftrages nicht gefallen kann und auch nicht gefallen sollte. Hochschulen sollten nie nur reagieren auf ihre Umwelt, sondern sie immer auch gestalten. Daher braucht das Hochschulsystem hier ein eigenes Verständnis. Es braucht die Formulierung einer hochschuladäquaten Employability. Was könnte so etwas sein?

3 Konstituenten einer hochschuladäquaten Employability

3.1 Individuelle Profilbildung in unterstützter Eigenverantwortung der Studierenden

Abgesehen von akademisch vermittelten „Staatsprofessionen“ (Weyland & Terhart, 2021) (wie u. a. Lehramt, Richteramt), dem Medizin- oder Pharmaziestudium oder berufsnahen HAW-Studiengängen verläuft die berufliche Orientierung in vielen anderen Studienfächern sehr individuell und stellt einen kontinuierlich studienbegleitenden Prozess dar. Während mit der Entscheidung für eine Berufsausbildung oder auch für Studiengänge, die den Zugang zu den oben erwähnten regulierten Berufen eröffnen, in der Regel gleichzeitig auch die Entscheidung für ein Berufsbild getroffen wird (bzw. zumindest getroffen werden kann), erfolgt in den anderen Fächern, insbesondere in vielen Studiengängen an Universitäten, die Entscheidung vielfach zunächst für das Studienfach oder die Studienfächer. Erst im Zuge eines studienbegleitenden Reflexions-, Entscheidungs- und Profilierungsprozesses klären sich individuell mögliche und realistische Tätigkeitsfelder, die manchmal erst im Bewerbungsprozess, etwa vor dem Hintergrund der dann vorhandenen Stellenoptionen, ganz konkret werden. Die Förderung einer hochschuladäquaten Employability umfasst daher, den Studierenden diese Charakteristika eines Hochschulstudiums bezüglich beruflicher Perspektiven schon zu Beginn ihres Studiums zu vermitteln, dabei auch den Aspekt der Eigenverantwortung und -aktivität mit zu thematisieren, sie gleichzeitig bei diesem Prozess aber auch professionell zu unterstützen. Dieses Vorgehen kann Unsicherheiten bei den Studierenden verringern und schon dadurch die Studienmotivation stärken.

3.2 Fähigkeit zur Wissensgenerierung

Ein weiterer Aspekt hochschuladäquater Employability besteht darin, dass Hochschulen eine spezielle Rolle im Bildungssystem haben: Studierenden wird hier nicht nur bereits vorhandenes Wissen vermittelt, sondern sie lernen, selbst Wissen zu erzeugen, neue Fragen eigenständig zu beantworten, ja auch, relevante neue Fragen zu formulieren. Das befähigt sie in besonderer Weise dazu, innovativ zu werden. Aspekte der Wissensgenerierung gibt es auch im berufsbildenden Kontext, doch an den Hochschulen wird dieser Prozess systematisch betrieben. Im berufsbildenden Bereich werden junge Leute kollektiv für feste Berufsbilder qualifiziert, mit bekannten Problemlösungsstrategien vertraut gemacht, die, zumindest als eine wichtige Zielsetzung, auf Routine und

Fehlerreduktion abzielen. Die Kompetenz der Wissensgenerierung hingegen ist ein wesentlicher Faktor einer „hochschuladäquaten Employability“. Dabei darf es nicht darum gehen, die Systeme gegeneinander auszuspielen: Beide Kompetenzprofile, die aus der Berufsbildung und die akademisch entwickelten, werden in Wirtschaft und Gesellschaft benötigt.

3.3 Notwendigkeit der Transferkompetenz

Anders als in der beruflichen Bildung ist im akademischen Studium der über das Studium hinausgehende Nutzen und Sinn dessen, was man lernt, für Studierende nicht immer direkt erkennbar. Inhalte aus der Grundlagenforschung, theoretische Modelle, Experimente, die auch mal ins Leere gehen – der (berufs-)praktische Anwendungsfall der Studieninhalte erschließt sich oft nicht unmittelbar. Gleichzeitig darf nicht übersehen werden, dass der wahrgenommene Nutzen dessen, was man lernt, eng mit der individuellen Motivation zusammenhängt (Breetzke et al., 2024). Und so kann der Zweifel am Nutzen auch zu einer Motivationskrise im Studium führen. Befragungen von Studierenden ergeben regelmäßig, dass sie sich mehr Praxiselemente im Studium wünschen (Multrus et al., 2017). Viele Hochschulen kommen dem auch nach. Die Frage bleibt dabei aber offen, was genau Studierende unter Praxiselementen verstehen und welche Erwartung an die Inhalte eines akademischen Studiums sich dahinter verbirgt. Sollte dahinter der Wunsch nach der Vermittlung fertiger Problemlösungsstrategien stehen, würde die Erfüllung dieses Wunsches einer hochschuladäquaten Employability eher entgegenstehen. In Diskussionen über die Hochschulbildung wird darauf hingewiesen, dass etwa die „Ausrichtung der Inhalte auf die speziellen Bedürfnisse (...) eines Partnerbetriebes“ die Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt erschwere (Reith, 2023). Und schon vor einigen Jahren kritisierten Schubarth et al. (2016) die Unverbundenheit studentischer Praktika mit den Inhalten des wissenschaftlichen Studiums und fordern hier eine stärkere Verzahnung. Im schlechtesten Fall kann das unverbundene Nebeneinander von akademischem Studium und sogenannten Praxiselementen zu einer Entfremdung der Studierenden von ihrem Studium führen und den Graben zwischen als sinnhaft empfundener Praxis und dem nur noch als formal notwendig angesehenen Studium vertiefen. Doch was könnte an die Stelle treten der so oft geforderten Praxiselemente? Aus meiner Sicht ist es die Förderung von Transferfähigkeit wie Hasselhorn und Gold (2017, S. 142) sie definieren:

„Die erfolgreiche Anwendung des zuvor angeeigneten Wissens bzw. der erworbenen Fertigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- bzw. Fertigungsaneignung noch nicht ersichtlichen Anforderung wird in der Lernpsychologie als Transfer (...) bezeichnet.“

Transferfähigkeit ist der Schlüssel zu der erwünschten beruflichen Flexibilität von Hochschulabsolvent*innen. Transferfähigkeit ermöglicht das Umgehen mit neuen beruflichen Herausforderungen, neuen Fragestellungen und so die Entwicklung innovativer Lösungen und Ideen. Damit ist die Förderung der Transferkompetenz – neben

der der individuellen Profilentwicklung und der Fähigkeit zur Wissensgenerierung – das dritte grundlegende Element einer hochschuladäquaten Employability. Wenn Studierende erleben, dass zwischen Auseinandersetzung mit Inhalten im Studium und der Anwendung in beruflichen Kontexten ein Transfer- bzw. Anpassungsschritt notwendig ist, haben sie auch die Chance, einen neuen Blick auf die Relevanz ihrer Studieninhalte zu entwickeln. Im folgenden Kapitel wird am Beispiel des Praktikums erläutert, wie dieser Transferprozess ermöglicht und erlebbar gemacht werden kann.

4 Entwicklung von Transferroutine durch Praktika

Das Praktikum kann ein ausgezeichnetes Format für die Entwicklung von Transferkompetenz sein. An allen deutschen Hochschulen absolviert der größte Teil aller Studierenden während des Studiums ein oder mehrere Praktika – teils als Pflichtbestandteil eines Studiengangs, teils individuell zusätzlich zum Studienprogramm. Unstrittig ist, dass Arbeitgeber Praxiserfahrung im oder neben dem Studium erwarten und häufig als Beurteilungskriterium bei Bewerbungsverfahren anlegen. Obwohl viele Studierende also ein oder mehrere Praktika im Laufe ihres Studiums absolvieren, stehen die beiden Systeme „Hochschule“ und „Arbeitswelt“ hierbei oft isoliert nebeneinander, an Universitäten häufiger als an HAWs. Verbunden sind sie oft nur durch organisatorische Rahmenbedingungen der Fächer, z. B. durch formale (nicht inhaltliche) Vorgaben in Studienordnungen. Das heißt gleichzeitig: Das Praktikum ist eine extrem verbreitete Form studentischen Qualifikationserwerbs, inhaltlich derzeit aber viel zu selten eine Methode der universitären Lehre. Erst wenn die Chance genutzt wird, im Praktikum Transferfähigkeit zu erfahren und einzuüben, wird es zu einem originär hochschulischen Instrument und kann dann zu einer hochschuladäquaten Employability beitragen. Damit das gelingt und sichergestellt ist, muss es aber eine gezielte Verzahnung zwischen Studiums- und Praktikumsinhalten geben.

Zwischen 2018 und 2020 wurde an den Universitäten Düsseldorf, Hannover und Münster ein Modell zur Förderung der Transferkompetenz durch studentische Praktika (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf et al., 2020) entwickelt. Darin werden notwendige Voraussetzungen für das Gelingen dieser Praktika beschrieben und Methoden der Förderung der studentischen Lern- und Transfermotivation entwickelt. Zudem wird skizziert, wie Studierende ein Praktikum zu ihrem ganz individuellen Projekt machen (und somit ihre Motivation für diese studienverbundene Praxisphase stärken) und auf welche Weise schließlich Lerneffekte gefestigt werden. Damit bietet das Modell eine theoretisch fundierte und gleichzeitig praktische Anleitung, die Transferkompetenz von Studierenden zu entwickeln und damit die Potenziale studentischer Praktika im Sinne einer hochschuladäquaten Employability zu heben. Organisatorisch bewirkt die Anwendung des Modells eine stärkere Abstimmung und Verzahnung zwischen Studierenden, Lehrenden und Arbeitgebern. Der inhaltliche Fokus besteht darin, dass Studierende mit Unterstützung ihrer Lehrenden geeignete Lehrinhalte identifizieren („Transferinhalte“), die sie in Rücksprache mit ihren Praktikumsgebern dann bei bestimmten Aufgaben während des Praktikums („Transferanlässe“) einsetzen. The-

oretisch fußt das Modell auf Grundlagen zur Gestaltung gelingenden Wissenstransfers (Festner, 2012; Grossman & Salas, 2011; Lemke, 1995; Ruf, 2006). Was entwickelt wird und was die Entwickler*innen des Modells Transferkompetenz nennen, ist die Befähigung der Studierenden, ihr Studienwissen bei Aufgabenstellungen produktiv einsetzen zu können, mit denen sie sich bislang so noch gar nicht auseinandergesetzt hatten. Sie entwickeln mehr und mehr eine Transferroutine, wie sie Studienwissen auf immer wieder neue Fragestellungen adaptieren und es weiterentwickeln können. Sie stellen beispielsweise fest, dass sie mit dem vorhandenen Studienwissen Aspekte der Aufgabe lösen können, aber noch weitere Informationen hinzugezogen werden müssen, um sie zum Abschluss zu bringen. Oder sie realisieren, dass ihnen aus dem Studium bekannte Denk- und Lösungswege einen Einstieg in die Bearbeitung ermöglichen, die dann in der neuen Aufgabe aber in anderer Weise fortgeführt werden müssen. Oder ihnen wird bewusst, dass die Fähigkeit aus dem Studium, holistisch und unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte auf einen Gegenstand zu schauen, ihnen hilft, sich auch im unbekanntem Kontext die richtigen Fragen zu stellen, um die nächsten Schritte planen zu können – um nur einige Beispiele für Aspekte der Transferkompetenz zu nennen. Berücksichtigt man, dass die konkreten Anforderungen der ersten Tätigkeit bei Studierenden vieler Studiengänge, wie oben ausgeführt, oft bis zum Berufseinstieg noch nicht klar kalkulierbar sind, bereitet diese Transferkompetenz mit hoher Wahrscheinlichkeit besser auf die ersten beruflichen Herausforderungen vor als die Vermittlung fester Problemlösungsschemata. Somit hat die Entwicklung von Transferkompetenz auch das Potenzial, den Praxisschock beim Berufseinstieg von Akademikerinnen und Akademikern zumindest zu vermindern.

5 Positionsbestimmung an den Hochschulen

5.1 Konkretisierung des Employability-Verständnisses

Es gibt zahlreiche Varianten, das Konstrukt Employability bezüglich seiner Konstituenten und seiner Zielesetzungen definitorisch zu fassen. Hinsichtlich der Zielformulierung gibt es dabei große Gemeinsamkeiten: Die meisten Employability-Definitionen nennen einen gelungenen Start in eine berufliche Tätigkeit, den dauerhaften Verbleib im Erwerbssystem, den selbstbestimmten Umgang mit Umbrüchen und Wechseln sowie langfristig das Erreichen objektiven und subjektiven Berufserfolgs als Effekte stark ausgeprägter Employability. Viel stärkere Variabilität gibt es hingegen bei der Frage, welche Einflussfaktoren bei der Beschreibung des Konstruktes Employability einbezogen werden. Als Ergebnis einer systematischen Literaturanalyse (Eimer & Bohndick, 2023) konnten 21 transdisziplinäre Employability-Modelle für die Hochschulbildung identifiziert werden, deren Unterschiede in der Wahl der Konstituenten und der theoretischen Grundlagen beträchtlich sind. Das bedeutet, dass Studienfächer und ggf. sogar gesamte Hochschulen entscheiden müssen, welchem Modell sie folgen wollen oder zumindest welche Anteile welcher Modelle sie in ihr Employability-Verständnis integrieren möchten. Auf dieser Grundlage lassen sich dann konkrete (Lehr-)Aktivi-

täten konzipieren und das Erreichen der angestrebten Effekte überprüfen. Entscheidungsprozesse sind somit notwendig, um zielgerichtet und operationalisiert mit dem Konstrukt Employability in der Hochschulbildung arbeiten zu können. Die Vielfalt der Definitionen und Modelle bedeutet nicht, dass Employability sich der Konkretion entzieht. Sie entsteht jedoch erst in der klaren Positionierung der Studiengangs- und Hochschulverantwortlichen.

5.2 Profilgebende Prozesse in den Studiengängen

Die Befähigung zur eigenständigen Wissensgenerierung, die Einübung von Transferfähigkeit sowie die Kompetenz zur individuellen Profilentwicklung sind drei zentrale Elemente einer hochschuladäquaten Employability. Sie haben eine zentrale Bedeutung für die Ausprägung eines akademischen Kompetenzprofils, sind aber quasi Meta-Kompetenzen, die in allen Studiengängen entwickelt werden sollten. Auf Ebene einzelner Studiengänge stellen sich – bei der Konzeption der Studiengänge, aber auch bei Studieninteressierten und Studierenden – jedoch noch spezifischere Fragen hinsichtlich der (beschäftigungsbefähigenden) Kompetenzentwicklung, die nach der oben beschriebenen Positionierung oder parallel damit erfolgen kann: Ist für den Studiengang das Verhältnis zwischen Kompetenzvermittlung und späterer (beruflicher) Nutzung definiert und klar kommuniziert? Werden die Ziel-Kompetenzen klar benannt und hinreichend sowie dauerhaft vermittelt? Werden beispielhafte Transferszenarien skizziert? Kennen Studierende schließlich ihr Kompetenzprofil und können sie es präzise kommunizieren? Um es Studiengangsentwickler*innen zu erleichtern, diese Fragen systematisch zu bearbeiten, wurde an der Universität Münster ein Prozessmodell entwickelt (Eimer et al., 2019). Ausgangspunkt des Modells ist ein weiterer wesentlicher Aspekt, der dem Verständnis und der (hochschulinternen) Akzeptanz einer hochschulischen Employability zugrunde liegen muss: die Autonomie der Fächer. Das Modell gibt nämlich keinerlei Vorgaben, wie die Positionierung eines Faches zur Employability ihrer Studierenden inhaltlich auszusehen habe. Das Modell unterstützt lediglich strukturell dabei, dass die Frage des Verhältnisses zwischen Studiengangsinhalten und -strukturen sowie späterer (beruflicher) Relevanz auf verschiedenen Ebenen kohärent beantwortet werden kann und alle relevanten Aspekte einbezogen werden. Durch das Modell wird somit nicht gesetzt, *wie* sich ein Fach inhaltlich zur Beschäftigungsbefähigung seiner Studiengänge positioniert. Es wird aber die Notwendigkeit unterstrichen, *dass* sich ein Fach zu diesem Aspekt einlässt.

6 Zusammenfassung

Akademische und berufsbildende Employability unterscheiden sich. Eine hochschuladäquate Employability entsteht daraus, dass die Fächer mit dem Wissen vorhandener Definitionen und Modelle von Employability autonom das Verhältnis von Studiengangsinhalten und beruflicher Relevanz beschreiben. Wesentliche inhaltliche Merkmale

einer hochschuladäquaten Employability sind dabei, dass die Studierenden zur Wissensgenerierung befähigt werden und Transferfähigkeit einüben. Zudem sollten Studierende frühzeitig über die von einer beruflichen Ausbildung abweichenden Qualifikationslogik eines Studiums informiert und während des Studiums bei einem selbst verantworteten Profilierungsprozess unterstützt werden. So verstanden ist hochschuladäquate Employability keine Bedrohung für die akademische Lehre, sondern wird zu einem exklusiven Profilierungsmerkmal für Universitäten und HAWs und zu einem individuellen Befähigungsmerkmal der Studierenden und Absolvent*innen. Die unterschiedlichen durch berufliche und akademische Bildung entwickelten Kompetenzprofile werden am Arbeitsmarkt und für die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aufgaben benötigt und erfolgreich genutzt. Die in diesem Aufsatz entwickelte Beschreibung einer hochschuladäquaten Employability und die Vorschläge zur operativen Realisierung tragen dieser Tatsache Rechnung und ermöglichen, die berufliche Nützlichkeit eines Studiums unter Stärkung der exklusiven Qualitäten akademischer Bildung konkret zu benennen und zu fördern.

Literatur

- Breetzke, J., Özbagci, D., & Bohndick, C. (2024). "Why are we learning this?!" – Investigating students' subjective study values across different disciplines. *Higher Education*, 87, 1489–1507. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01075-z>
- Career Service Netzwerk Deutschland (Hrsg.). (2018). Ausgangslage der Career Services in Deutschland 2017 [Sonderheft]. <https://csnd.de/publikationen/ausgangslage-career-services/>
- Clayton, K., Wessel, R. D., McAtee, J., & Knight, W. E. (2019). KEY Careers: Increasing Retention and Graduation Rates With Career Interventions. *Journal of Career Development*, 46(4), 425–439. <https://doi.org/10.1177/0894845318763972>
- Eimer, A. & Bohndick, C. (2023). Employability models for higher education: A systematic literature review and analysis. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100588. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100588>
- Eimer, A., Knauer, J., Kremer, I., Nowak, T., & Schröder, A. (2019). *Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums: Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse*. wbv.
- European Higher Education Area (EHEA) (2015). *Yerevan Communiqué*. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- Festner, D. (2012). *Veränderbarkeit betrieblichen Handelns: Transfer unter Einfluss von Merkmalen der Lernperson, der Lern- und Arbeitsumgebung*. Regensburg, Univ., Diss., 2012. Lang.
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Hansen, J. M., Jackson, A. P., & Pedersen, T. R. (2017). Career Development Courses and Educational Outcomes. *Journal of Career Development*, 44(3), 209–223. <https://doi.org/10.1177/0894845316644984>
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*.
- Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Leibniz Universität Hannover & Universität Münster (Hrsg.). (2020). *Potentiale studentischer Praktika: Modell zur Förderung der Transferkom-*

- petenz durch ein Praktikum (gefördert durch die Stiftung Mercator). <https://www.uni-muenster.de/CareerService/transfermodell/index.html>
- Hinz, J.-R. (2022). *EY Studierendenstudie 2022*. https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/de_de/news/2022/08/ey-studierendenstudie-werte-2022.pdf
- HG (2014). Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Hochschulgesetz vom 16.09.2014, in: GV. NRW. S. 547. Zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 5. Dezember 2023 (GV. NRW. S. 1278)
- HRG (1999). Hochschulrahmengesetz vom 26.01.1976 (BGBl. I, S. 185) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999, in: BGBl I S. 18. Zuletzt geändert durch Art 6 Abs. 2 des Gesetzes vom 23.05.2017, in: BGBl I S. 1228.
- Latham, G. P. & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 212–247. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Lemke, S. (1995). *Transfermanagement. Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management*. Verlag für Angewandte Psychologie.
- Multrus F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. <https://www.soziologie.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/publikationen/thematische-unterteilung/studiensituation-und-studentische-orientierungen/>
- Reardon, R. & Fiore, E. (2014). *College career courses and learner output*. The Florida State University, Tallahassee. <https://career.fsu.edu/sites/g/files/imported/storage/original/application/1b68db078f1cf9a964208a907318c64a.pdf>
- Reith, K. (2023). Aufgepasst! *DUZ*, 10.2023, 19.
- Ruf, M. (2006). Praxisphasen als Beitrag zur Employability: Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge. *Das Hochschulwesen* (54), 135–139. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=768421>
- Schubarth, W., Speck, K., & Ulbricht, J. (2016). *Qualitätsstandards für Praktika: Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Potsdam und Oldenburg. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-50-Praktika_im_Studium/Praktika_Fachgutachten.pdf
- Statistisches Bundesamt. (2023a). *Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern von 2002/2003 bis 2022/2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>
- Statistisches Bundesamt. (2023b, 15. Juni). *2021 kamen 4,3 Auszubildende auf 10 Studierende, 1950 waren es noch 75,5 Azubis* [Pressemitteilung]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/06/PD23_N036_12.html
- Weyland, U. & Terhart, E. (2021). Praktikum. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung: Lehre und Forschung. Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Bd. 1, S. 231–242). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839455654-022>

Berufliche Relevanz als Pflichtprogramm?

Die wechselvolle Geschichte der berufsqualifizierenden Kompetenzen in den Hamburger Geisteswissenschaften – ein Erfahrungsbericht

Abstract

Der Artikel zeichnet die Geschichte des Curricularbereichs „Allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen“ (ABK) in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen der Universität Hamburg nach. Dieser wurde 2005 verpflichtend eingeführt, um Studierenden Orientierung für ihre berufliche Zukunft zu bieten, acht Jahre später im Zuge einer Revision der Studienordnungen allerdings wieder abgeschafft. Es wird aufgezeigt, wie der Pflichtcharakter des ABK-Bereichs und die Trennung von fachlichen und überfachlichen Inhalten Widerstand und Kritik seitens der Studierenden hervorrief. Basierend auf diesen Erfahrungen werden die Vor- und Nachteile berufsorientierender Angebote entlang der Merkmale „optional vs. verpflichtend“ und „integrativ vs. additiv“ reflektiert und daraus Schlussfolgerungen für die Gestaltung entsprechender Maßnahmen gezogen.

1 „Und was bist du dann nach deinem Studium?“ – Berufsorientierung in den Geisteswissenschaften

Junge Menschen, die sich für ein geisteswissenschaftliches Studium entscheiden, müssen in der Regel nicht lange auf lustige Bemerkungen über Taxifahrer oder „irgendwas mit Medien“ warten. Dass diese launig gemeinten Klischees häufig eine tiefe Verunsicherung nicht nur über die eigene berufliche Zukunft, sondern auch über den Wert des geisteswissenschaftlichen Studiums generell berühren, mögen die folgenden Zitate verdeutlichen. Sie stammen aus studentischen Reflexionsberichten zur Ringvorlesung „Neue berufliche Wege für Geisteswissenschaftler*innen“ aus dem Sommersemester 2022 (mehr zu dieser Vorlesung später):

„Mir war überhaupt nicht bewusst, wie viele Kompetenzen ich mir in meinem Studium schon angeeignet hatte, die man im späteren Berufsleben brauchen wird. [...] Außerdem war ich jetzt das erste Mal ein bisschen stolz, nach meinem Studium auch Geisteswissenschaftlerin zu sein. Das ist sonst bei der Frage von Anderen „...und was bist du dann nach deinem Studium?“ immer hinten über gefallen. Ich lerne nicht nur Gebärdensprache, sondern auch die Kompetenzen, die mit so einem Studium einhergehen. Für mich ein Aha- Moment, für den ich sehr dankbar bin.

Alles in allem kann ich sagen, dass ich mich seit ich die Vorlesung besucht habe, nicht davor fürchte, in irgendeiner Branche quereinzusteigen. Die Befürchtungen, nicht kompetent genug zu sein für Jobs außerhalb des geisteswissenschaftlichen Bereichs kamen nämlich im Laufe meines Studiums bei mir auf, weshalb ich gelegentlich das Gefühl hatte, den falschen Studiengang gewählt zu haben. Auch wenn

ich sonst mit meinem Studiengang zufrieden bin und das Studieren mir Spaß gemacht hat, war ich mir stets bewusst, dass ich als Geisteswissenschaftlerin im Vergleich zu Nicht-Geisteswissenschaftler*innen eventuell einen schwierigeren Einstieg ins Berufsleben haben werde.

Die Vorlesung hat mir geholfen, meine eigenen Kompetenzen zu erkennen und wertzuschätzen. Vorher habe ich stets nur die fachlichen Kompetenzen betrachtet, die einem allerdings nur in den wenigsten Berufen weiterhelfen, mit der Ausnahme von einer wissenschaftlichen Universitätskarriere. [...] Auch wenn ich noch nicht genau weiß, in welchem Beruf ich später einmal arbeiten werde, denke ich nun, dass es die richtige Wahl war, mein Studium fortzuführen. Am liebsten hätte ich diese Vorlesung am Anfang meines Studiums besucht. Dann wäre ich nicht so verzweifelt gewesen, als ich mich gegen den einzigen der klassischen Berufe für Geisteswissenschaftler*innen entschieden hatte, der mich interessiert hat. Inzwischen weiß ich, dass einem viele Türen offenstehen, wenn man nur anklopft“ (Arbeitsstelle Studium und Beruf, 2022, S. 2ff.).

In der Tat stehen Absolvent*innen geisteswissenschaftlicher Studiengänge viele Türen offen, das zeigen Beschäftigungsstudien schon lange (Briedis et al., 2018). Klar ist allerdings auch: Wer sich schon während seines Studiums um seine beruflichen Perspektiven kümmert, dem gelingt der berufliche Einstieg wesentlich leichter (Ley & Zechner, 2021). Und, so legen es Ergebnisse im Rahmen des WERT-Projektes nahe, ist auch schon während des Studiums motivierter und bricht es seltener ab (Breetzke et al., 2023).

Was liegt dementsprechend näher, als die Berufsorientierung schon in das Studium selbst zu integrieren – als curricular fest verankerten Bestandteil, der von allen Studierenden durchlaufen wird? Diese Überlegung war der Ursprung für den Curricularbereich „Allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen“ (ABK), der an der Universität Hamburg von 2005–2013 Teil des geisteswissenschaftlichen¹ Bachelorstudiums war, bis er in dieser Form durch eine neuerliche Studienreform wieder abgeschafft wurde. In diesem Artikel sollen seine Entstehung, die Erfahrungen und die Erkenntnisse aus acht Jahren ABK-Bereich nachgezeichnet werden – mit der These, dass hier mögliche Dilemmata einer curricularen Einbindung berufsqualifizierender Maßnahmen exemplarisch deutlich werden und sich daraus einige Schlussfolgerungen für die Gestaltung (berufs-)wertsteigernder Angebote ziehen lassen.²

1 Wenn ich hier und im Folgenden über die geisteswissenschaftlichen Studiengänge schreibe, beziehe ich mich vor allem auf die Ausgestaltung des ABK-Bereichs in den Fachbereichen „Sprache, Literatur und Medien I und II“ der Hamburger Fakultät für Geisteswissenschaften, in denen die meisten geisteswissenschaftlichen Studierenden immatrikuliert sind (siehe <http://www.slm.uni-hamburg.de>).

2 Die Verfasserin ist seit dem Sommersemester 2008 Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Arbeitsstelle Studium und Beruf (ASTuB), die den damaligen ABK-Bereich verantwortete. Ein Dank geht an die ehemalige Leiterin der ASTuB, Dr. Ulrike Job, sowie meinen Kollegen Christoph Fittschen für die Gespräche über die gemeinsamen Erfahrungen mit dem ABK-Bereich, die in diesen Artikel eingeflossen sind.

2 Einmal Berufsorientierung für alle, bitte: Das Hamburger ABK-Curriculum

Zum Wintersemester 2005/2006 wurden die meisten Diplom- und Magisterstudiengänge der Universität Hamburg auf Bachelor und Master umgestellt. Die einzelnen Studiengänge mussten sich dafür mit der Frage beschäftigen, welche Kompetenzen für einen Abschluss erworben werden sollten, für den Employability ein explizites Ziel darstellte: „Bereits der erste, zum Bachelor führende Zyklus des gestuften Studiensystems soll in jedem Fall so angelegt sein, dass er auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern, angemessen vorbereitet.“ (Wissenschaftsrat, 2006, S. 9)

Für geisteswissenschaftliche Studiengänge bedeutete dies eine doppelte Herausforderung: Nicht nur mussten die fachlichen Inhalte der Magisterstudiengänge in das neue System überführt werden, auch die Frage nach der Arbeitsmarktrelevanz stellte sich nun mit besonderer Dringlichkeit. Hatten Magisterstudierende meist um die fünf bis sechs Jahre Zeit, sich mit ihren beruflichen Perspektiven zu befassen, sollte die Uni nun nach drei Jahren beschäftigungsbefähigte Studierende entlassen – und das auf einen Arbeitsmarkt, auf dem es statt des *einen* typischen Berufs ein sehr breites Spektrum an Tätigkeiten gibt (Konegen-Grenier, 2019). Die Antwort der geisteswissenschaftlichen Studiengänge der Universität Hamburg auf diese Herausforderung lautete: 15 % des Bachelor-Studiums sollen sich den „Allgemeinen berufsqualifizierenden Kompetenzen“ widmen, die alle Studierenden verpflichtend und zusätzlich zu ihren Fachseminaren besuchen müssen. In einem der ersten Konzeptpapiere aus dem Jahr 2005 wird der Aufbau des ABK-Curriculums beschrieben:

„Das bundesweit einmalige ABK-Gesamtangebot (27 LP) beruht auf der begründeten Annahme, dass die meisten Studienanfänger auch künftig nicht wissen werden, welchen Beruf sie nach dem Studium ausüben möchten, ja, welche Berufsmöglichkeiten ihnen überhaupt offenstehen. Der Schwerpunkt der ersten Studienphase wird daher auf der Erkundung von Berufsfeldern für Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaftler liegen. Die folgende Aufbauphase wird vom sechswöchigen Pflichtpraktikum bestimmt. Die dritte Studienphase schließlich dient der individuellen Profilbildung, die als gezielte Vorbereitung auf die spätere Berufstätigkeit den Übergang in den Beruf erleichtern soll. Bis dahin haben die Studierenden im ABK-Bereich zahlreiche soziale, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen erworben sowie ihre Lernfähigkeit in Theorie und Praxis mehrfach unter Beweis gestellt“ (Arbeitsstelle Studium und Beruf, 2005, S. 1).

Organisatorisch verantwortlich für den ABK-Bereich war die Arbeitsstelle Studium und Beruf (AStuB), die bereits seit 1997 ein (freiwilliges) Beratungs- und Lehrangebot für Studierende der Geisteswissenschaften bereithielt. Mit dem neuen obligatorischen Studienanteil wurde das Team der AStuB stark erweitert, was teilweise durch die im Jahr 2007 eingeführten Studiengebühren finanziert wurde: In Spitzenzeiten waren eine Leitung, vier Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und ca. 15 Lehrbeauftragte pro Semester damit beschäftigt, Seminare zur Berufsfeldorientierung, zu Bewerbungen und

zu Schlüsselkompetenzen zu geben mit Themen wie „Berufsfelderkundung Hörfunk, Fernsehen, Film“, „Projektmanagement im Kulturbetrieb“ oder „Lektorieren – Redigieren – Publizieren“. Darüber hinaus gab es eine große Ringvorlesung mit Berufstätigen aus geisteswissenschaftlichen Branchen, es gab Laufbahnberatungen und eine Praktikumsbeauftragte, die sich um Kooperationen mit Hamburger Unternehmen bemühte – schließlich mussten ca. 500 Studierende pro Jahr ein 6-wöchiges Pflichtpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit absolvieren (Arbeitsstelle Studium und Beruf, 2004).

Man sollte meinen, ein derart ausgeklügeltes und ressourcenreiches Angebot würde bei den Studierenden vor allem auf positive Resonanz stoßen – das war allerdings durchaus nicht so. Zwar gab es viele Studierende, die die ABK-Seminare dankbar annahmen, sich schon während des Studiums beruflich orientierten und die für sich identifizierten berufsrelevanten Kompetenzen ausbauten. Es gab aber auch Widerstand von Studierendenseite, vor allem aufgrund des Pflichtcharakters der Angebote. Viele empfanden es als Zumutung, sich schon ab dem ersten Semester mit dem „Danach“ beschäftigen zu müssen, wo sie sich doch gerade erst in ihr Fachstudium vertiefen wollten. Statt sich zu 100% auf die Studienfächer konzentrieren zu dürfen, sollten sie 15% ihrer Zeit davon offenbar losgelösten übergreifenden Kompetenzen widmen: „Das Seminar kostete viel Zeit, die ich lieber für mein Haupt- und Nebenfach genutzt hätte“ oder „Habe mehr Zeit für ABK verwendet als für Klausur im Hauptfach!“, so laute häufige Kommentare in den Evaluationen (Arbeitsstelle Studium und Beruf, 2006a). Oft wurde argumentiert, der ABK-Bereich würde eine „Zurichtung“ der Studierenden für den Arbeitsmarkt und die Interessen der Wirtschaft bedeuten (Arbeitsstelle Studium und Beruf, 2006b; Job, 2010). Lebensälteren Studierenden und jenen mit abgeschlossener Berufsausbildung war besonders das verpflichtende sechswöchige – und meist unbezahlte – Vollzeitpraktikum ein Dorn im Auge. Die Praktikumsbeauftragte der AstuB war jedenfalls einen großen Teil ihrer Zeit damit beschäftigt, Härtefallanträge sowie Anträge zur Anerkennung von Ausbildungen oder Praktika, die vor Studienbeginn absolviert wurden, zu prüfen. Kurz: Schon nach einigen Semestern gab es eine sehr deutliche und durchaus laute Fraktion in der Studierendenschaft, die sich gegen den ABK-Bereich positionierte, das in Seminaren und hochschulpolitischen Gremien kundtat und für die Abschaffung der Verpflichtung plädierte (Arbeitsstelle Studium und Beruf, 2006b). Das im Zitat oben angekündigte „bundesweit einmalige ABK-Gesamtangebot“ stieß bei ihnen auf wenig Gegenliebe.

Dieser Widerstand – von den Studiengangsentwickler*innen in keiner Weise antizipiert – entzündete sich wie beschrieben an zwei Faktoren: dem Pflichtcharakter sowie der fehlenden fachlichen Anbindung des Angebots. Die Entscheidung für additive, also von Fachseminaren losgelöste Pflichtseminare schuf wenig motivationsförderliche Rahmenbedingungen, die letztlich zur Abschaffung des ABK-Curriculums beitrugen (siehe Kapitel 4). Um die Gründe dafür zu näher beleuchten, möchte ich an dieser Stelle die Perspektive weiten auf das Spannungsfeld, in dem sich die Einbindung berufsqualifizierender Kompetenzen in Hochschulcurricula generell bewegt. Anhand der Variablen „integrativ vs. additiv“ und „fakultativ vs. obligatorisch“ lässt sich eine Matrix aufspannen, die die Herausforderungen der jeweiligen hochschulpolitischen und -didaktischen Entscheidungen besonders deutlich macht.

3 Pflicht oder Kür, all inclusive oder on top? Eine Vier-Felder-Matrix berufsqualifizierender Maßnahmen

Ein Praxisbezug des Studiums wird von Hochschulpolitik und Wirtschaft schon seit langem gefordert (Eimer et al., 2019) und mittlerweile oft auch als Forderung nach sog. *future skills* (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2019) formuliert. Die Hochschulen begegnen diesem Ruf auf unterschiedliche Weise und müssen dabei die Interessen von Wissenschaft, Praxis, Lehrenden und Studierenden jeweils austarieren. Entsprechend schreibt der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt:

„Wie ein Studienangebot und seine Bildungsziele die drei Dimensionen (Fach-) Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung jeweils betonen, hängt maßgeblich vom Selbstverständnis der jeweiligen Hochschule und ihrer Lehrenden sowie von fachspezifischen Eigenheiten ab. Die Hochschulen stehen dabei vor der Herausforderung, ihr jeweiliges Selbstverständnis mit den gesellschaftlichen Erwartungen in Einklang zu bringen“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 42).

Doch wie begegnen Hochschulen dieser Herausforderung? Versucht man sich einen Überblick über die Einbindung berufsqualifizierender Maßnahmen in deutsche Hochschulcurricula zu verschaffen, stellt sich zunächst die Frage, ob man nach Angeboten zu Schlüsselkompetenzen allgemein oder nach noch spezieller auf die Berufsorientierung gerichteten Maßnahmen (z. B. Bewerbungstrainings, Laufbahnberatungen, Praktika) sucht. Die Datenlage zu ersteren ist weitaus besser, wenn auch noch längst nicht befriedigend aufbereitet (Seidl, 2021). Da die explizite Förderung von Schlüsselkompetenzen neben der Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe so gut wie immer auch die Berufsbefähigung der Hochschulabsolvent*innen zum Ziel hat (Churr, 2012; Enderle et al., 2021), erscheint es sinnvoll, den Fokus auf Schlüsselkompetenzangebote allgemein zu richten. Die bislang umfassendste empirische Untersuchung der strukturellen Verankerung derartiger Angebote an deutschen Hochschulen haben Enderle et al. (2021) vorgelegt, die anhand der Variablen „integriert vs. additiv“ und „fachspezifisch vs. fachübergreifend“ vier verschiedene Varianten unterscheiden und mit Beispielen illustrieren: Von Angeboten wie „Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschaftswissenschaftler*innen“ innerhalb eines Fachseminars (fachspezifisch-integriert) über ein Career-Service-Angebot „Berufsorientierung in den Geisteswissenschaften“ (fachspezifisch-additiv) bis hin zu „Stress- und Zeitmanagement im Studium“ (fachübergreifend-additiv) oder einem Modul „Teamarbeit“ in der Fachlehre eines Maschinenbau-Studiengangs (fachübergreifend-integriert) seien alle vier Varianten an den Hochschulen zu finden (ebd., S. 96).

Mit ihrer Erhebung liefern Enderle et al. (2021) eine Datenbasis für die nicht erst seit Bologna rege geführte Debatte, wie sich Schlüsselkompetenzen didaktisch sinnvoll in Hochschulcurricula integrieren lassen, wobei hier vor allem die Frage nach einer ad-

ditiven oder integrativen³ Vermittlung im Vordergrund steht und mit unterschiedlichen Argumenten diskutiert wird (siehe z.B. Brinker & Tresp, 2012; Churr, 2012; Schaper, 2012). Die Frage nach einer Pflicht oder Freiwilligkeit der Angebote wird kaum gestellt, da eine Verpflichtung wohl nicht so häufig – und schon gar nicht in einem vergleichbaren Umfang wie in Hamburg – zu finden ist (Enderle et al., 2021). Die in der Regel vorherrschende Freiwilligkeit vor allem additiver Angebote ist nichtsdestotrotz eine Entscheidung, die getroffen wurde und die ich auf einer konzeptionellen Ebene sogar für bedeutsamer halte als die von Enderle et al. (2021) beobachteten Variablen „fachspezifisch/fachübergreifend“, und zwar aus folgendem Grund: Momentan provozieren die genannten Forderungen nach *future skills* und diversen in den Curricula zu berücksichtigenden Inhalten – allen voran Data Literacy, Digital Literacy oder AI Literacy – das neuerliche Nachdenken über die Frage, welche fachübergreifenden Inhalte *verpflichtend* in alle Studienfächer gehören (siehe Kapitel 5). Und genau deshalb sollte man sich vorab sehr genau bewusst machen, welche Vor- und Nachteile die Entscheidungen für oder gegen Pflichtinhalte jeweils mit sich bringen, wie das Beispiel des Hamburger ABK-Bereichs deutlich zeigt.

Zieht man dementsprechend die Merkmale „freiwillig vs. obligatorisch“ und „integrativ vs. additiv“ für die curriculare Einbindung berufsvorbereitender Maßnahmen heran, lässt sich eine Vier-Felder-Matrix entlang dieser Möglichkeiten aufspannen:

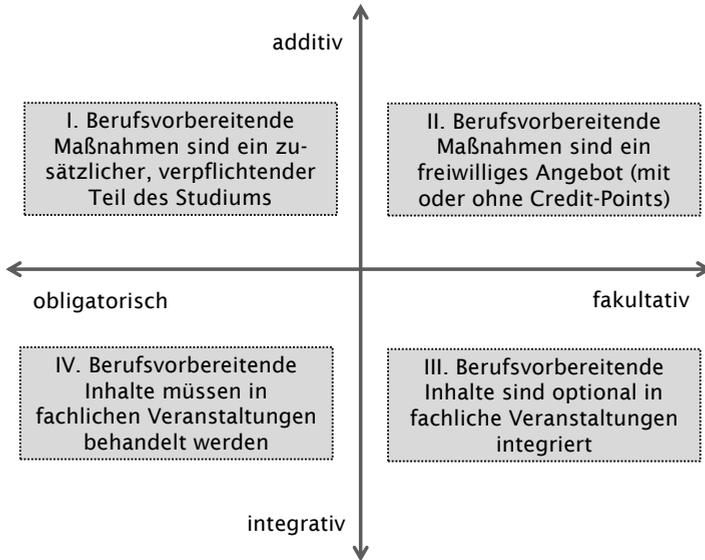


Abbildung 1: Einbindung von berufsvorbereitenden Maßnahmen ins Curriculum

3 Im Gegensatz zu Enderle et al. (2021), die von „integrierten“ Angeboten sprechen, verwende ich hier den Begriff „integrativ“, der im deutschsprachigen Diskurs überwiegend verwendet wird.

In Quadrant I liegt das ursprüngliche ABK-Angebot mit seinem 15 %-Pflichtcharakter, aber auch Studiengänge mit curricular integrierten Berufspraktika o. Ä. lassen sich hier verorten, die in geisteswissenschaftlichen Studiengängen jedoch kaum zu finden sind (Arbeitsstelle Studium und Beruf, 2009). In Quadrant II sind die häufig zentral angesiedelten Angebote von Career-Centern, Sprachenzentren und ähnlichen Einrichtungen zu finden, deren Veranstaltungen additiv-fakultativ sind und meist ohne, manchmal aber auch mit ECTS-Punkten versehen sind (dann in der Regel für einen curricularen Wahlbereich). Quadrant III betrifft diejenigen dezentralen Angebote, die meist dem Engagement einzelner Lehrpersonen entspringen, wenn diese ihre Veranstaltungen so konzipieren, dass berufsqualifizierende Kompetenzen besonders thematisiert und gefördert werden. Auch direkte Verzahnungen von Fachlehre und Schlüsselkompetenz-Angeboten innerhalb erweiterter Veranstaltungen (bisweilen als „semi-integrativ“ bezeichnet, Ufert, 2015) können je nach Lesart hier oder zwischen Quadrant II und III verortet werden, sind jedoch eher selten zu finden (Enderle et al., 2021). Quadrant IV schließlich würde eine (wohl nirgendwo zu findende) verpflichtende Vorgabe an die Fachlehrenden bedeuten, bestimmte berufsvorbereitende Inhalte explizit zu thematisieren. Auf der Mesoebene könnten hier allerdings auch in den Modulbeschreibungen festgehaltene berufsrelevante Kompetenzziele dazuzählen sowie curricular fest verankerte Veranstaltungsformate wie beispielsweise Service Learning, Projektseminare oder Forschendes Lernen, in denen mit dem didaktischen Konzept auch der Wunsch nach der Förderung beruflich und gesellschaftlich relevanter (Schlüssel-)Kompetenzen verbunden ist (siehe z. B. Huber & Reinmann, 2019; Zinger, 2020).

Für jeden dieser vier Quadranten lassen sich wie beschrieben Umsetzungsbeispiele finden, mit denen die Hochschulen eine Entscheidung hinsichtlich der Gewichtung und der Vermittlung berufsrelevanter Kompetenzen treffen. Pro- und Contra-Argumente gibt es für jede dieser Entscheidungen, die Erfahrungen des ABK-Bereichs an der Universität Hamburg lassen dabei besonders die Vor- und Nachteile additiver Angebote deutlich werden, auf die ich im nächsten Kapitel eingehen möchte.

4 Lessons learned: Chancen und Grenzen der Einbindung berufsqualifizierender Maßnahmen ins Studium

Wie in Kapitel 2 dargestellt, verband sich mit der Einführung des verpflichtenden ABK-Bereichs in die geisteswissenschaftlichen Studiengänge der Universität Hamburg die Hoffnung, *allen* Studierenden berufsrelevantes Orientierungswissen und entsprechende Kompetenzen zu vermitteln. Denn, wie es in einem frühen Konzeptpapier hieß, „angesichts des geringen Studieneintrittsalters der weit überwiegenden Zahl von Studierenden darf bezweifelt werden, dass konkrete Berufsziele wirklich mehrheitlich vorliegen“ (Arbeitsstelle Studium und Beruf, 2004, S. 1). In der Tat lag ein großer Vorteil des damaligen Angebots darin, dass die Frage nach der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz des Studiums explizit adressiert werden konnte. Dass also kein B.A.-Absolvent und keine -Absolventin mehr die Universität verlassen konnte, ohne die Beschäftigungsfelder für Geisteswissenschaftler*innen zumindest grob zu überblicken,

ohne das eigene Schlüsselkompetenzprofil reflektiert zu haben und ohne zumindest ein einziges Praktikum im Lebenslauf vorweisen zu können. Viele Studierende wurden überhaupt erst auf die Idee gebracht, sich mit ihren beruflichen Perspektiven und dem Wert ihres Studiums zu befassen – denn dass dies oft nicht von allein geschieht, liegt nicht immer an einem Verdrängen des „Danach“ in geisteswissenschaftlichen Disziplinen, sondern an der intrinsischen Motivation der Studierenden für ihr Fach, die sie inhaltlich abtauchen und die Praxisfrage meist frühestens gegen Ende des Studiums stellen lässt (Briedis et al., 2018).

Hier liegt allerdings auch eines der gewichtigsten Contra-Argumente gegen den Pflichtcharakter des ABK-Curriculums: Besonders in geisteswissenschaftlichen Studiengängen scheint der Blick auf berufliche Themen inhaltlich besonders fern vom eigenen Fach zu liegen. Gekoppelt mit einem Zwang zum Besuch der entsprechenden Angebote sind das wenig motivationsförderliche Rahmenbedingungen, um ein auch emotional so anspruchsvolles Thema wie die eigene berufliche Zukunft (siehe Zitate zu Beginn dieses Artikels) zu behandeln. Hinzu kam bisweilen eine gewisse Gruppendynamik: Allein der Widerstand weniger Studierender führte zu einer kritischen Grundstimmung zumindest in einigen Teilen der Studierendenschaft, gegen die in den einzelnen Seminaren immer erst einmal „angearbeitet“ werden musste. Und die kritischen Studierenden hatten ja auch durchaus gute Argumente auf ihrer Seite: Mit dem Ziel der fachwissenschaftlichen Bildung durch Wissenschaft, dem Ideal der Wahlfreiheit und der Selbstverantwortung des Individuums hatten 15 % Pflichtcurriculum nicht viel zu tun.

Schließlich erfuhr die Arbeitsstelle Studium und Beruf noch einen weiteren, systemischen Nachteil des additiven Prinzips: Es kostet erhebliche zusätzliche Ressourcen, deren Bindung an überfachliche Inhalte auch bei vielen Fachlehrenden Widerstände auslöste, die die ECTS lieber in ihre Disziplin eingebunden hätten. So wurde vor allem durch die Abschaffung der Studiengebühren im Jahr 2012 eine neuerliche Revision der Bachelor-Master-Studiengänge angestoßen, in deren Zuge der ABK-Bereich in seiner verpflichtenden Form zum Sommersemester 2013 abgeschafft und durch einen Optionalbereich abgelöst wurde. In diesem Optionalbereich können die Studierenden (immerhin) nach wie vor Seminare zu Schlüsselkompetenzen, Bewerbungstrainings oder die eingangs erwähnte Vorlesung zu Berufsfeldern besuchen. Auch besteht die Möglichkeit, sich ein Praktikum mit ECTS anrechnen zu lassen. Sie können aber genauso gut weitere Fachseminare des eigenen oder fremder Fächer (im Sinne eines Studium Generale) belegen, eigene Forschungsprojekte durchführen oder Fachkonferenzen besuchen. Wer es nicht möchte, muss sich seine ganze Studienzzeit hindurch kein einziges Mal mit der Frage befassen, welche Berufsperspektiven sich durch den Bachelorabschluss ergeben und wie diese Türen am besten geöffnet werden können.

Nicht nur diesen Nachteil fakultativ-additiver Angebote hat die AStuB in den letzten Jahren erfahren. Inhaltlich besteht weiterhin das Problem, dass die Trennung von Fachseminaren auf der einen und Schlüsselkompetenz- und Berufsthemen auf der anderen Seite eher als ein Nebeneinander statt als Miteinander empfunden wird. Zwar bemühen wir uns in unseren Angeboten, den Zusammenhang zwischen fachlichen, überfachlichen und jeweils beruflich relevanten Kompetenzen deutlich zu machen. Das hat jedoch eher den Charakter einer Metareflexion auf das eigene Studium, ohne dass die

Einübung und Anwendung der Kompetenzen auch an den wissenschaftlichen Themen selbst erfolgt – bzw. nur, wenn Fachlehrende dies in ihrem Lernsetting berücksichtigen, was losgelöst von unserer Arbeit geschieht. Und schließlich besteht bei optionalen Angeboten immer die Gefahr, dass sie – weil curricular nicht unbedingt nötig – leicht gekürzt werden können, was die Arbeitsstelle Studium und Beruf schmerzlich erfahren hat: Mittlerweile sind wir nur noch zwei wissenschaftliche Mitarbeitende (auf einer vollzeitäquivalenten Stelle) und vergeben drei Lehraufträge pro Semester.

Nichtsdestotrotz bekommen wir auch die Vorteile des fakultativ-additiven Prinzips zu spüren: Die Studierenden, die kommen, sind in der Regel sehr motiviert und empfinden das Angebot als hilfreich und bereichernd (Arbeitsstelle Studium und Beruf, 2019). Auch die Möglichkeit, sich explizit und ausführlich den überfachlichen Kompetenzen zu widmen, wird geschätzt, da dies in vielen Fachseminaren häufig zu kurz komme (ebd.). Oft hören wir den Kommentar, dass in unseren Seminaren endlich einmal die fürs spätere Berufsleben wirklich relevanten Themen behandelt würden. Oder dass der Blick auf das „Danach“ auch den Blick auf das eigene Studium und dessen Wert zum Positiven verändere, wie die Studierenden-Zitate am Anfang dieses Artikels exemplarisch zeigen. Die Rahmenbedingung, dass nur die an den jeweiligen Seminarthemen interessierten Studierenden kommen – und sich alle anderen ihren Optionalbereich gerne fachnäher gestalten können –, sorgt für ein gänzlich anderes Arbeiten als noch zu ABK-Zeiten, zu denen man dieselben Inhalte mit einer zwangsverpflichteten Gruppe behandeln musste.

Um nun zusammenfassend die Vor- und Nachteile der jeweiligen curricularen Verortung berufsqualifizierender Inhalte aufzuzeigen, fehlt noch ein Blick auf die integrativen Angebote, bei denen ich allerdings nicht aus der eigenen Erfahrung sprechen kann. Dennoch lassen sich aus den eben genannten Chancen und Herausforderungen der additiven Modelle auch Pro- und Contra-Argumente für die integrativen Settings schlussfolgern (für eine weitergehende Diskussion siehe Ufert, 2015): Generell besitzen integrative Angebote den großen Vorteil der fachnahen Vermittlung und Anwendung berufsqualifizierender Inhalte, was deren Relevanz besonders plausibel macht sowie den Wissenstransfer und die Verbindung von Wissenschaft und Praxis stärkt. Bei fakultativen Angeboten hängt es jedoch in hohem Maß vom Engagement und auch der Kompetenz der Lehrenden ab, ob sie dies in ihrer Fachlehre (auch noch) leisten können. Zumal es hier wieder den Studierenden überlassen ist, ob sie solche Angebote annehmen bzw. ob es überhaupt ausreichend Plätze zur Teilnahme gibt. Bei integrativ-verpflichtenden Angeboten wären diese zwar gesichert, angesichts der Freiheit der Lehre und dem Ideal, dass die „Bildung durch Wissenschaft“ per se schon für die Employability der Absolvent*innen sorgen soll, ist an festgeschriebene Veranstaltungsinhalte jedoch nicht zu denken. Curricular verankerte hochschuldidaktische Formate wie zum Beispiel Forschendes Lernen, Projektseminare oder Service Learning können hier einen Rahmen für die Ausbildung und Einübung (unter anderem auch) berufsrelevanter Kompetenzen schaffen, sind in der Umsetzung aber zeit- und häufig auch ressourcenintensiv und stellen hohe Anforderungen an die didaktische Kompetenz der Lehrenden.

Anknüpfend an Tabelle 1 lassen sich die aus unserer Erfahrung wichtigsten Pro- und Contra-Argumente für die jeweiligen Quadranten folgendermaßen zusammenfassen:

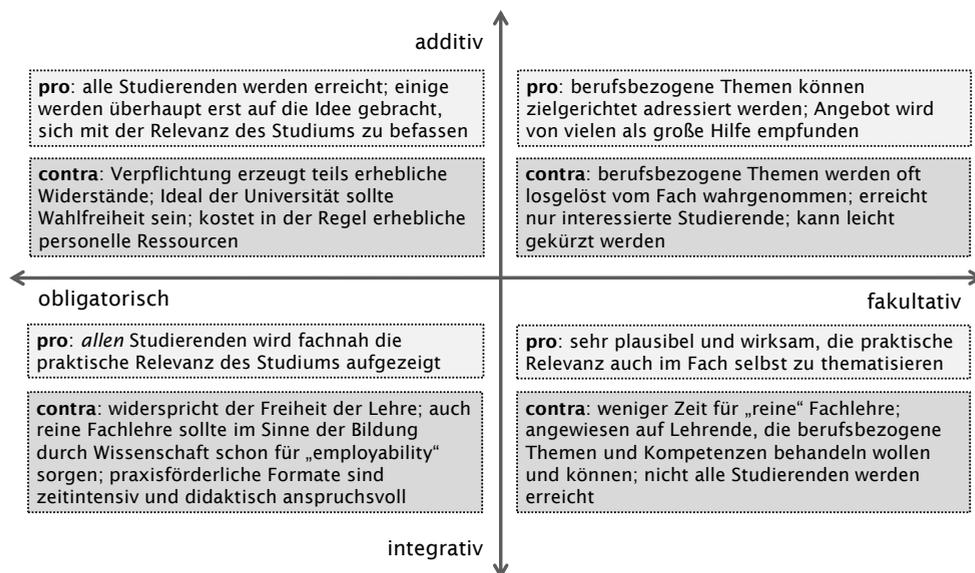


Abbildung 2: Vor- und Nachteile der Einbindung von berufsvorbereitenden Maßnahmen ins Curriculum

5 Fazit: Berufsorientierung neu denken

Dieser Artikel verfolgte das Ziel, die aus der jahrelangen Arbeit der AStuB gewonnenen Erfahrungen zu systematisieren und auf ihren Erkenntnisgehalt für die Einbindung berufsqualifizierender Angebote ins Studium zu prüfen. Betrachtet man die obenstehende Matrix, so wird deutlich, dass sich hier zwei Fragen kreuzen, die sich die Verantwortlichen auf Studiengangs-, Fakultäts- und Hochschulebene stellen müssen: Wen wollen wir erreichen? Und was kann und sollte in fachlichen Veranstaltungen vermittelt werden? Die Antworten auf diese Fragen führen zu den verschiedenen curricularen Modellen mit ihren beschriebenen Vor- und Nachteilen. Dass gerade die Nachteile nicht unmittelbar evident sind, zeigt die Geschichte des ABK-Bereichs sehr deutlich: Die auf Leitungsebene für höchst sinnvoll erachtete obligatorische Einbindung berufsqualifizierender Inhalte schuf wenig motivationsförderliche Bedingungen für die Teilnehmenden, was wiederum das Einlassen auf die Inhalte und damit die individuelle Erfolgswahrscheinlichkeit der Maßnahmen reduzierte. Umgekehrt wird nun, da der Bereich fakultativ ist, die Sinnhaftigkeit der Angebote sehr stark wahrgenommen und uns zurückgemeldet, sowohl im Hinblick auf den späteren Berufseinstieg als auch auf den wahrgenommenen Wert des geisteswissenschaftlichen Studiums. Es ist ein erfüllendes Arbeiten, jedoch mit einem blinden Fleck: In einem der Zitate zu Beginn dieses Arti-

kels stellt eine Studentin nach dem Besuch unserer Ringvorlesung fest, dass es doch die richtige Wahl gewesen sei, ihr Studium fortzusetzen. Viele Studierende werden ähnliche Zweifel haben und möglicherweise ihr Studium abbrechen. Oder – was häufig geschieht – erst ganz kurz vor oder sogar nach ihrem Abschluss in unsere Beratung kommen, sodass an eine berufsorientierte Ausgestaltung des eigenen Studiums z. B. durch Schwerpunktsetzungen oder Praktika nicht mehr zu denken ist.

Zurück zum obligatorischen Angebot möchte deshalb niemand in der AStuB. Aber gelegentlich stellen wir uns schon die grundlegende Frage, warum es überhaupt eine derartige additive Auslagerung der Relevanz Erfahrung in den Geisteswissenschaften geben muss. Sollten nicht alle Absolvent*innen mit einem Gefühl für die gesellschaftliche und berufliche Relevanz ihrer Disziplin und ihrer Kompetenzen aus den Fachveranstaltungen selbst kommen? Wie beschrieben ließe sich dies über das Engagement der Lehrenden erreichen (aber was sollen die eigentlich noch alles leisten?), besser aber über eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung der Curricula. Dieser Ruf nach guten didaktischen Konzepten ist nicht neu oder originell, aber aus meiner Sicht höchst relevant. Und wie beschrieben ist auch diese Möglichkeit mit Nachteilen verbunden, weshalb wir uns hier ebenfalls fragen müssen, ob wir die Kosten um des Nutzens Willen in Kauf nehmen möchten. Vielleicht tut sich ja durch die aktuelle Diskussion um KI und das dadurch provozierte neuerliche Nachdenken über Inhalte und Kompetenzziele (siehe z. B. Reinmann, 2023) gerade ein Möglichkeitsfenster auf, um auch in einem erweiterten Sinne über praxisrelevante und wertsteigernde Maßnahmen und Formate (nicht nur) in den geisteswissenschaftlichen Fächern nachzudenken.

Literatur

- Arbeitsstelle Studium und Beruf. (2004). *Erster Arbeitsvorschlag für den ABK-Bereich der Geisteswissenschaften an der Universität Hamburg*. (Internes Dokument).
- Arbeitsstelle Studium und Beruf. (2005). *Konzept des ABK-Bereichs für die geisteswissenschaftlichen Studiengänge der Universität Hamburg*. (Internes Dokument).
- Arbeitsstelle Studium und Beruf. (2006a). *Evaluation des ABK-Moduls „Berufsfelderkundung“ im Sommersemester 2006*. (Internes Dokument).
- Arbeitsstelle Studium und Beruf. (2006b). *Protokoll der konstituierenden Sitzung des ABK-Beirats*. (Internes Dokument).
- Arbeitsstelle Studium und Beruf. (2009). *Rechercheergebnisse des ABK-Arbeitskreises zu berufsorientierenden Pflichtveranstaltungen in geisteswissenschaftlichen Studiengängen*. (Internes Dokument).
- Arbeitsstelle Studium und Beruf. (2019). *Gesamtevaluation Arbeitsstelle Studium und Beruf im Sommersemester 2019*. (Internes Dokument).
- Arbeitsstelle Studium und Beruf. (2022). *Zusammenfassung der Reflexionsberichte zur Ringvorlesung „Neue berufliche Wege für Geisteswissenschaftler*innen“ im Sommersemester 2022*. (Internes Dokument).
- Breetzke, J., Özbacı, D., & Bohndick, C. (2023). *Entwicklung und Validierung der WERT-Skalen: Ein Messinstrument zur Erfassung der wahrgenommenen beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz des Studiums*. In Begutachtung.

- Briedis, K., Fabian, G., Kerst, C., & Schaeper, H. (2018). *Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern*. (11; Forum Hochschule). https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200811.pdf
- Brinker, T., & Tremp, P. (Hrsg.). (2012). *Einführung in die Studiengangentwicklung*. Bertelsmann.
- Churr, D. (2012). Kompetenzorientierung im Studium und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hrsg.), *Universität in Zeiten von Bologna: Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (S. 289–314). V & R Unipress; Vienna University Press.
- Eimer, A., Knauer, J., Kremer, I., Nowak, T., & Schröder, A. (2019). *Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums: Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse*. wbv.
- Enderle, S., Kunz, A. M., & Lehner, A. (2021). *Das Schlüsselqualifikationsangebot an deutschen Universitäten. Empirische Befunde*. Beltz Juventa.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Job, U. (2010). *Allgemeine Berufsbezogene Kompetenzen. Möglichkeiten von „Coopetition“ im Hamburger Modell*. Vortrag am 19.10.2010. Konferenztag Studium und Lehre, Hamburg. <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/11566>
- Konegen-Grenier, C. (2019). *Geisteswissenschaftler auf dem Arbeitsmarkt. Berufe, Branchen, Karrierepositionen* (32/19). Institut der deutschen Wirtschaft (IW). https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2019/IW-Report_2019_Geisteswissenschaftler.pdf
- Ley, J. O., & Zechner, H. (Hrsg.). (2021). *Geisteswissenschaften studieren – und dann? Berufsfelder und Perspektiven*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05746-4>
- Reinmann, G. (2023). *Deskilling durch Künstliche Intelligenz?* [Diskussionspapier Nr. 25]. Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_25_Deskilling.pdf
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. HRK. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf
- Seidl, T. (2021). Förderung von Schlüsselkompetenzen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 117–128). utb.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2019). *FUTURE SKILLS: Strategische Potenziale für Hochschulen*. <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-strategische-potenziale-fuer-hochschulen>
- Ufert, D. (2015). *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838541402>
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Zinger, B. (2020). Die Bedeutung von Service Learning für die Hochschuldidaktik. In D. Rosenkranz, S. Roderus, N. Oberbeck & D. Müller (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 116–121). Beltz Juventa.

Forschendes Lernen und gesellschaftliche Relevanz

Abstract

Im forschenden Lernen werden Studierende zu Produzent:innen wissenschaftlichen Wissens. Das allein führt zu einem Relevanz erleben im Rahmen des Studiums. Soll aber noch gesellschaftliche Relevanz hinzukommen, braucht es ein erweitertes Verständnis von Forschung und Wissenschaft. Dafür können gesellschaftliche Themen in wissenschaftliche Fragestellungen umgewandelt werden, wissenschaftliche Erkenntnisse so aufbereitet, dass sie für zivilgesellschaftliche Akteure wie beispielsweise Vereine relevant werden oder soziale Initiativen in studentische Forschungsprojekte mit eingebunden werden. Der Beitrag zeigt aus theoretischer Sicht und exemplarisch wie dies erfolgen kann. Dabei stellt sich heraus, dass ein reflexiver Umgang mit der eigenen Disziplin durch die Lehrperson und eine Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Fragen zur Rolle von Wissenschaft in der Gesellschaft und zu unterschiedlichen Wissensformen benötigt wird. Eine solche wissenschaftstheoretische Reflexion ist aber auch für die Studierenden wichtig, wenn sie in ihrem eigenen Forschungsprozess gesellschaftliche Relevanz erleben sollen.

1 Forschendes Lernen: Definition und Authentizität

Forschendes Lernen ist in vielen Lehre-Leitbildern von Hochschulen verankert und bildet damit eines der didaktischen Kernelemente akademischer Lehre, welches im Selbstverständnis Hochschulen von Schulen unterscheidet. Dieser Unterschied wird in der mittlerweile klassisch gewordenen Definition von Ludwig Huber (2013) deutlich, der das *selbstständige* Forschen von Studierenden zum Kernmerkmal forschenden Lernens macht:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von *auch für Dritte interessanten Erkenntnissen* gerichtet ist, *in seinen wesentlichen Phasen* – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse *in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit* in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber, 2013, S. 11, Hervorhebung EL).

Wichtig ist, dass das Setting so gestaltet ist, dass Studierende tatsächlich die Möglichkeit haben, etwas Interessantes für Dritte herauszufinden, ganz so, wie „reguläre“ Forschung an Hochschulen auch. Das unterscheidet Forschendes Lernen von bspw. naturwissenschaftlichen Experimenten im Schulunterricht, bei dem das Entdecken von Naturgesetzen im Vordergrund steht, aber der Versuch so aufgebaut ist, dass die Lehrperson das Ergebnis schon kennt. Auch von anderen universitären Lehr-Lernsettings unterscheidet sich Forschendes Lernen: Forschungsnahes Lernen führt die Studierenden an den Forschungsprozess heran – bspw. indem Forschungsergebnisse und ihre Entstehung diskutiert werden oder indem Techniken und Methoden des Forschungs-

prozesse eingeübt werden (Huber & Reinmann, 2019, S. 3). Im Forschenden Lernen hingegen sind die Studierenden aktiv im Forschungsprozess eingebunden, sie durchlaufen die einzelnen Phasen weitestgehend selbstständig (Abbildung 1).

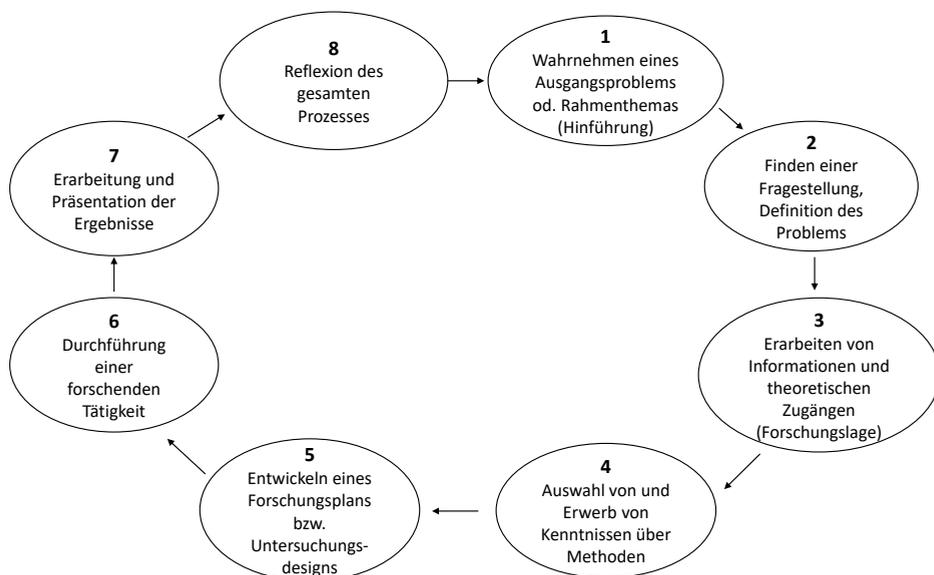


Abbildung 1: Phasen eines Forschungsprozesses (Huber & Reinmann, 2019, S. 92)

Zumeist wird das Durchlaufen aller Phasen des Forschungszyklus mit Forschendem Lernen gleichgesetzt, aber die Definition ist durchaus flexibler: Sie zeigt, dass Studierende auch in größere Forschungszusammenhänge eingebunden werden können und nicht komplett alleine für diesen Zyklus verantwortlich sein müssen.

Walkington und Ommering (2022) identifizieren mit Blick auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan eine Vielzahl an Elementen, die dazu führen, dass Studierende sich im Zuge von Forschendem Lernen als kompetent, autonom und eingebunden erleben und die dazu führt, dass Studierende Verantwortung für den Forschungsprozess übernehmen und einen „sense of ownership“ (Walkington & Ommering, 2022, S. 2500) entwickeln. Auch in der Definition von Huber (2013) ist das Autonomieerleben und das Eingebundensein Bestandteil des Forschenden Lernens. Damit ist in diesem Lehr-Lernsetting konzeptionell schon eine Relevanz erfahrung per se integriert, indem Studierende in diesem Ansatz als Teil der Forschungsgemeinschaft wahrgenommen werden und Möglichkeiten haben, selbstständig zum Wissensbestand der Scientific Community beizutragen.

Ergänzt werden sollen diese Überlegungen mit Beobachtung entlang des Authenticity Frameworks für ein forschungsbasiertes Curriculum von Wald und Harland (2017). Wald und Harland nehmen Bezug auf verschiedene philosophische Traditionen von Authentizität und kommen zu drei Ausprägungen: Authentizität im Sinne von Aufgaben, die in der „realen Welt“ verankert sind, einem authentischem Selbst und

– als Teilaspekt der ersten beiden, aber als separate Analysekategorie genutzt – Bedeutungsgrad der Aufgabe (Tabelle 1).

Tabelle 1: Authentizitätsformen im forschungsbasierten Curriculum (Wald & Harland, 2017, S. 758).

Authenticity values	Focus	Alignment	Knowledge outcomes	Student outcomes
<i>“Real world”-corresponding tasks</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Task • Assessment 	<ul style="list-style-type: none"> • Student’s research and study design 	<ul style="list-style-type: none"> • Original contribution • Knowledge for the world 	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge producer • Knowledge evaluator
<i>The existential authentic self</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher student relationship • Responsibility for learning 	<ul style="list-style-type: none"> • Postgraduate student • Scaffolding • Partnership 	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge about one’s values and self 	<ul style="list-style-type: none"> • Self-directed learner • Self and other’s respect
<i>A degree of meaning</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Project ownership 	<ul style="list-style-type: none"> • Instilling confidence • Giving responsibility 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribution to a community of practice 	<ul style="list-style-type: none"> • Critical thinker • Belonging • Satisfaction and enrichment

Auch in dieser Konzeptionierung lassen sich wieder Anknüpfungspunkte an die zentrale Definition von Forschendem Lernen finden: Wenn es um Authentizität als Bezug zu realen Problemen (real world) geht, geht es im Kern darum, authentische Wissenschaft zu ermöglichen und damit Forschungsprozesse, die nicht nur Wissenschaft simulieren, sondern selbst als Teil dieses Verfahrens angesehen werden können. Studierende werden somit zu Produzent:innen wissenschaftlichen Wissens.

Gleichzeitig bleibt Forschendes Lernen ein didaktisches Setting. Die Forschungsaufgaben werden in didaktische Aufgaben umgewandelt bzw. mit didaktischen Maßnahmen flankiert, so dass zwar Aspekte authentischen wissenschaftlichen Handelns bleiben, es aber keine 1:1-Übertragung gibt (Wald & Harland, 2017, S. 754).

Die Relevanz Erfahrung, die im Forschenden Lernen steckt, ist also zunächst einmal nicht per se mit der Entwicklung von berufsrelevanten Fähigkeiten oder auch zivilgesellschaftlich wichtigen Erkenntnissen verbunden, worauf der Fokus von WERT und dieses Sammelbandes liegt. Wie kann also dieses Kernkonzept akademischer Lehre so gestaltet werden, dass es auch zivilgesellschaftliche Bezüge hat und die gesellschaftliche Relevanz von den Studierenden erlebt werden kann?

Dazu ist es notwendig, sich einmal genauer mit der Vorstellung von Forschung zu beschäftigen, die Lehrpersonen haben, denn die gesellschaftliche Relevanz liegt u. a. in einem bestimmten Forschungsverständnis begründet (Kapitel 2). Dann werden die beiden Phasen des Forschungsprozesses, bei denen es klare Kontaktpunkte zur Zivilgesellschaft gibt – Forschungsfrage und Publikation – genauer untersucht (Kapitel 3 und 4). Mit dem Konzept des Community-based-Research (CBR) wird kurz ein Format Forschenden Lernens vorgestellt, bei dem zivilgesellschaftliche Akteure als Partner im gesamten Forschungsprozess eingebunden werden – und auch hier die Herausforderungen in diesem Format kursiv beleuchtet (Kapitel 5).

2 Vorstellungen von Forschung

Mit Forschendem Lernen wird der Forschungsprozess didaktisch gerahmt und durch die Studierenden durchgeführt. Wie dieser aber konkret ausgestaltet wird, hängt entscheidend davon ab, welche Idee die Lehrperson von Forschung hat.

Brew, Boud, Namgung, Lucas und Crawford (2016) befragten in einer quantitativen Studie britische und australische wissenschaftliche Mitarbeiter:innen bzw. akademisches Personal über ihre Vorstellung von Forschung. Brew et al. stoßen die Diskussion an, weil sie davon ausgehen, dass a) es Schwierigkeiten geben kann, wenn Studierende und Betreuer unterschiedliche Auffassungen von „Forschung“, also der Natur der Forschung haben, und b) die Vorstellung, die erfolgreiche, erfahrene Wissenschaftler:innen von Forschung haben, universitäre Strukturen beispielsweise in Auswahlkommissionen und Entscheidungskriterien beeinflussen. Daher sei die Beschäftigung mit den Vorstellungen von Forschung wichtig (Brew et al., 2016, S. 685). Sie finden drei Ideen von Forschung: „domino / layer“, „journey“ und die „trading“-Perspektive (Brew et al., 2016). Da Lehrpersonen die konkrete Ausgestaltung von Forschendem Lernen übernehmen, können die Ideen von Forschung erste Anhaltspunkte geben, wie gesellschaftliche Relevanz in den studentischen Forschungsprozess eingebunden werden kann. In der „domino / layer“-Perspektive, die ich hier als „Baukasten“ übersetzen möchte, spiegelt sich die klassische Vorstellung des Forschungsprozesses und einzelner Phase wider: „With the domino/layer view, the focus is not on the person but on techniques to complete or understand the project or the data. The person’s identification as a researcher is not a primary concern.“ (Brew et al., 2016, S. 696). Mit dieser Idee eines Baukastens ist es eine Frage des Kompetenzerwerbs, den Studierende durchlaufen: Das Curriculum muss so gestaltet sein, dass Stück für Stück die nächsten anstehenden Phasen bewältigt werden können und Studierende im Forschenden Lernen den Forschungsprozess durchlaufen können. Fragen der Identitätsbildung sind weniger wichtig, es geht um das erfolgreiche Absolvieren verschiedener Stationen, nicht darum, eine forschende Haltung oder überhaupt die Idee einer Identität als forschende Person zu entwickeln.

Die vermutlich auch im Kontext von Forschendem Lernen weitverbreitete Vorstellung ist die von Forschung als Reise /journey: „Content, issues and processes are integral to the researcher’s life and presented as a personal journey of discovery. The researcher grows or is transformed by this“ (Brew et al., 2016, S. 686). Die Vorstellung der Reise hat einen transformatorischen Bildungsanspruch. Die (Forschungs-)Reise bildet, der Fokus liegt auf persönlichen Entdeckungen und Erkenntnissen, die die forschende Person bereichern und verändert von dieser Reise zurückkehren lassen. Im Kontext von Forschendem Lernen geht es darum, auch krisenhafte Momente des Forschungsprozesses (bspw. schwieriger Feldzugang, Uneindeutigkeit von Daten, Mühsamkeit des Forschungsprozesses) zuzulassen und die Studierenden darin didaktisch zu begleiten.

Die letzte und in Brews et al. (2016) Untersuchung wichtigste Vorstellung ist die vom „trading view“: „Unlike other conceptions of research, the trading view relates to a self-generating researcher identity. Research develops in the act of publication, net-

works, collaborations and peer review. These activities support a person's identification as a researcher. They also, in turn, influence performance measures and metrics.“ (Brew et al., 2016, S. 695)

Bei einer „trading“-Idee von Forschung sind Publikationen ein zentrales Element für das Forschungsverständnis. Diese Perspektive wird in der Untersuchung besonders von Personen eingenommen, die sich als wissenschaftlich erfolgreich betrachten und eine ausgeprägte Identität als forschende Person besitzen (Brew et al., 2016, S. 693). Aber es geht um viel mehr als um Publikationen: Es geht um den Austausch und das Eingebundensein in Netzwerke, um Einladungen und Vorträge auf Konferenzen, Bestätigung durch erfolgreiche Drittmittelwerbungen. Daher würde ich gerne den Vorschlag machen, für die Übersetzung den Begriff des Gabentausches zu verwenden, in Anlehnung an Überlegungen von Richard Münch (2011) aus seinem Buch „Akademischer Kapitalismus“. Münch verweist mit der Idee der Gabe auf Überlegungen von Marcel Mauss (Münch, 2011, S. 40). Die Gabe ist ein Mittelding zwischen Geschenk und Tausch: Sie erscheint freiwillig, ist aber sozial verpflichtend. Es wird keine sofortige Gegenleistung wie beim Tausch erwartet. Die Gabe ist nicht explizit im Umfang und Zeitpunkt definiert, sondern geschieht mit Blick auf das eigene Vermögen und Leistungsfähigkeit. Gleichzeitig markiert die Gabe die soziale Stellung in der Gemeinschaft, es gibt keine Möglichkeit, nicht zu geben. Die Publikationen stellen für Münch die Gabe an die wissenschaftliche Gemeinschaft dar, der Gabentausch korrespondiert mit dem, was Brew et al. (2016) als „trading view“ beschreiben.

Nimmt man das Konzept des Gabentausches als zentrale Idee von Forschung für das Forschende Lernen zum Vorbild, so lassen sich mehrere didaktische Ideen daraus ableiten: 1. Die Rolle des Peer Reviews und des Peer Feedbacks kann gestärkt werden. In vielen Stationen des Forschungszyklus (vgl. Abbildung 1) wie bspw. die Entwicklung der Forschungsfrage oder der Erstellung des Forschungsplans ist es möglich, die Bewertung und Begutachtung zur Weiterentwicklung des Forschungsvorhabens verstärkt in die Hände der studentischen Peers zu legen. 2. Der kollaborative Aspekt von Forschung kann noch einmal gestärkt werden. Häufig findet Forschendes Lernen schon in studentischen Teams statt, aber darüber hinaus kann der Austausch zwischen den Teams gefördert werden, indem der Aufbau einer gemeinsamen Wissensbasis (bspw. gemeinsames Glossar, gemeinsame Literatur, gemeinsame Forschungsdatenbank) über die Teams hinweg als ein Ziel der Veranstaltung konzipiert wird. So wird deutlich, dass für Forschung eine gemeinsame Wissensbasis notwendig ist, an der jede forschende Person teilhaben kann und gleichzeitig für diese Wissensbasis zuständig ist. 3. Ein besonderes Augenmerk muss auf das Teilen von Forschungsergebnissen und die Erstellung von Präsentation (Phase 7 im Forschungsprozess, vgl. Abbildung 1) gelegt werden. Dies ist auch im Bereich des Forschenden Lernens ein in der Praxis vernachlässigter Punkt. Häufig ist es zeitaufwendig, Studierende überhaupt durch den Forschungsprozess zu bringen, so dass eine an der wissenschaftlichen Gemeinschaft orientierten Präsentationsform kaum stattfindet. Zudem sind Publikationen noch einmal eine eigenständige Textform, der Umarbeitungsprozess von einer Hausarbeit zu einem Aufsatz arbeits- und zeitaufwendig. Und es fehlt in den klassischen schriftlichen Arbeiten, die die Studierende abgeben, ein wichtiges Merkmal – der Review- und Überarbeitungs-

prozess. Wenn es gut läuft, erhalten die Studierenden ein ausführliches Feedback, allerdings zieht dies im Studium keine Überarbeitung nach sich. In der Wissenschaft zieht aber die Gabe des Reviews bzw. Feedbacks die Verpflichtung mit sich, noch einmal an den Text zu gehen, um die eigenen Erkenntnisse zu verbessern und damit eine noch bessere Gabe zu erschaffen sowie die Verpflichtung, selbst Rückmeldung zu geben. So kann die Orientierung an der Idee des Gabentauschs im Forschenden Lernen einen Fokus auf die Präsentation von Forschungsergebnissen und die Etablierung von Peer Review-Verfahren legen.

In allen drei Perspektiven auf Forschung ist es möglich, Fragen nach der gesellschaftlichen Relevanz der eigenen Forschung auszublenden, aber auch zu integrieren. Bei der Baukastenperspektive würde es darum gehen, Fähigkeiten herauszubilden, die es möglich machen, gesellschaftliche Anliegen zu bearbeiten und zu kommunizieren und dies als genuinen Bestandteil des Forschungsprozesses zu verstehen. Bei der Perspektive von Forschung als Reise kann die gesellschaftliche Relevanz der Forschung ein Baustein sein, um verändert von der Reise zurückzukehren. Im Sinne des Frameworks von Wald und Harland (2017) erhält dann der Forschungsprozess einen gesteigerten Bedeutungsgrad (degree of meaning) und wird von der Relevanz für die wissenschaftliche Gemeinschaft um gesellschaftliche Relevanz erweitert. Dies stellt einen fließenden Übergang zur Idee des Gabentauschs dar, wenn es darum geht, die Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess als Gabe an die Gesellschaft zu betrachten und zu kommunizieren.

3 Themenfindung und Forschungsfrage als Relevanzerfahrung

Themen und Problemstellung von Studierenden sind häufig in gesellschaftlichen und persönlichen Erfahrungen begründet. Es braucht Unterstützung der Lehrkraft diese in wissenschaftliche Probleme zu transformieren. Feldt und Petersen (2021) entwerfen dafür, angelehnt an C. Wright Mills „Sociological Imagination“ eine „Humanities imagination“:

„Introducing the idea of the “Humanities imagination” is therefore also about introducing students to the in one way simple and in other ways not so simple idea that their personal troubles or concerns are related to broader cultural issues and issues of sense-making in different times and places. It is about introducing the students to the basic ways in which Humanities scholars open their materials for inquiry, questioning, and problematization“ (Feldt & Petersen, 2021, S. 158f.).

Als Beispiel führen Feldt und Petersen (2021) aus, wie die von Studierenden aufgebrachte Thematik der weiblichen Selbstrepräsentation auf Facebook – mit der Unterstützung der Lehrperson – in eine Analyse von Tagebüchern des 19. Jahrhunderts verwandelt wird und zu einer generellen Frage der weiblichen Repräsentation von der Romantik bis zu Facebook wird (ebenda, S. 166). Die persönliche Fragestellung wurde von Studierenden aktiv in einen kulturellen und historischen Kontext mittels wissenschaftlicher Methoden eingebettet und schafft somit eine Relevanzerfahrung, die

unmittelbar an die Lebensrealität der Studierenden anknüpft. Nadja Fakha (2021) beschreibt wiederum in ihrem Lehrprojekt, bei dem sie Studierenden kritisches Denken in den Literaturwissenschaften beibringen möchte, wie durch die Analyse von Machtstrukturen in Shakespeare Dramen gesellschaftlich relevante und aktuelle Themen wie „othering“ besprochen werden können (Fakha, 2021). Dabei startet sie, genau wie Feldt und Petersen vorschlugen, im Hier und Jetzt: mit Flugblättern, die im Zuge des Brexits rassistische Stereotype und Formen von „othering“ aufweisen, um dann den „Kaufmann von Venedig“ zu analysieren. Die wissenschaftliche Fragestellung wird hier von der Lehrperson in der Gegenwart verortet und damit eine gesellschaftliche Relevanz und einer Bedeutung zugewiesen.

Die Verortung ist anspruchsvoll und eine Herausforderung für die Lehrperson, denn es gilt, entweder wissenschaftliche Fragestellungen an den weiteren gesellschaftlichen Kontext anschlussfähig zu machen oder gesellschaftliche Anliegen von Studierenden in wissenschaftliche Fragestellungen zu transformieren:

„The teacher, rather, is an interlocutor, who has to help students open up their imaginative powers, to help them transform their topical interests and personal concerns into good academic problems that remain genuinely meaningful to them.“ (Feldt & Petersen, 2021, S. 168).

Hier bedarf es auch einer Veränderung des Selbstverständnisses als Lehrperson: „The existential authentic self“ aus Wald und Harlands (2017) Framework ist hier nicht ausschließlich als fachwissenschaftliche Person gefordert, die an die wissenschaftliche Community anschlussfähige wissenschaftliche Probleme anbietet bzw. gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet, sondern auch die Relevanz dieser Fragestellung mit Blick auf die Gesellschaft im Blick hat (vgl. auch Kapitel 4).

Der Blick auf authentische wissenschaftliche Probleme für Forschendes Lernen kann auch eine wissenschaftsdidaktische Perspektive¹ einnehmen. Es gilt nämlich abzugleichen, was in der eigenen Disziplin an wissenschaftlichen Fragestellungen bearbeitet wird, welche wissenschaftlichen Praktiken genutzt werden, aber auch, was in der Öffentlichkeit von der Disziplin erwartet wird. So beschreiben Ostoyich und Ostoyich (2022) in ihrem Aufsatz zum Undergraduate Research in der Geschichtswissenschaft, dass im geschichtswissenschaftlichen Curriculum die „archive literacy“ häufig vernachlässigt würde. Gleichzeitig aber wüchse die Anzahl der öffentlich zugänglichen Primärquellen: Der Aufbau und die Pflege von Archiven wird zu einer weiteren Anforderung der Öffentlichkeit an die Disziplin, die im Forschenden Lernen umgesetzt werden kann. Ebenso verhält es sich mit der Idee der nicht fiktionalen Narration, mit der die Geschichtswissenschaft in der Öffentlichkeit eine neue Bedeutung erhält. Nicht fiktionale Narration bzw. oral / public history kann auch hier wieder Einlass in Forschende Lernen Veranstaltungen finden. (Ostoyich & Ostoyich, 2022). In diesem Moment ist es nicht die einzelne Fragestellung, die bedeutsam und an gesellschaftliche Probleme anschlussfähig ist, sondern der Forschungsprozess selbst, der Studierende mit Fähigkeiten und Fertigkeiten ausstattet, die gesellschaftlich nachgefragt werden. Im Sinne der Bau-

1 Für einen Überblick zum aktuellen Diskurs von Wissenschaftsdidaktik vgl. den Sammelband von Gabi Reinmann und Rüdiger Rhein: Wissenschaftsdidaktik I (Reinmann & Rhein, 2022).

kasten-Idee von Forschung wird der Forschungsprozess bzw. das Curriculum um gesellschaftlich besonders relevante Fähigkeiten ergänzt.

4 Präsentation von Ergebnissen als Wissenschaftskommunikation

Der siebte Schritt im Forschungsprozess (vgl. Abbildung 1), die Präsentation der Ergebnisse, wird beim Forschenden Lernen häufig vernachlässigt. Dabei ist es die Phase, in der die gesellschaftliche Relevanz der (studentischen) Forschung sichtbar werden (kann). In der Gabentausch-Perspektive ist hier schon auf die Besonderheit hingewiesen worden, worin sich die Präsentation von Forschungsergebnissen von typischen Formen studentischer Arbeit unterscheiden (müsste). Hofhues und Mallwitz (2016) bezeichnen dies als eine der drei didaktischen Leerstellen, die im Forschenden Lernen zu Ende gedacht werden müssen:

„Ein „zu Ende“ denken des forschenden Lernprozesses bedeutet in diesem Beispiel, Lernenden in forschungsnahen Konzepten stets die Möglichkeit zu geben, ihre Lernfortschritte darzubieten – ganz gleich, ob zwischen Peers, ob innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses (und damit in der wissenschaftlichen Gemeinschaft) oder ob außerhalb in populärwissenschaftlichen Zusammenhängen“ (Hofhues & Mallwitz, 2016, S. 257).

Die Formate zur Ergebnispräsentation können vielfältig sein: Posterpräsentationen auf Fachbereichskonferenzen, Fachartikel oder Präsentation in Co-Autorenschaft mit wissenschaftlichen Mitarbeitern oder auch Publikationen in studentischen Fachzeitschriften. In den USA, Großbritannien und Australien sind die sogenannten „undergraduate research journals“, also Zeitschriften, die für die Publikation von Forschungsergebnissen von Studierenden in der Bachelorphase etabliert worden sind, relativ verbreitet², ebenso gibt es nationale und internationale Konferenzen (Barker & Gibson, 2022). Für Deutschland gibt es seit 2016 die StuFo (Konferenz für Studentische Forschung), die einmal im Jahr von wechselnden Hochschulen veranstaltet wird.

Die meisten studentischen Konferenzen sind interdisziplinär aufgestellt, ebenso wie eine Vielzahl an studentischen Magazinen. Mit dieser Ausrichtung entfernen sich die Konferenzen vom Einüben fachwissenschaftlicher Kommunikation hin zu einer interdisziplinären Kommunikation: Studierende lernen dabei, anderen Personen, die nicht aus dem eigenen Fach kommen, ihre Arbeit zu erklären. Dies ist eine Form der Wissenschaftskommunikation, denn die eigenen komplexen Ideen müssen in Sprache jenseits der eigenen Fachsprache „übersetzt“ werden (Walkington et al., 2017). Dabei bedarf es eines eigenen Sets an Fähigkeiten- welches sich von der für das akademische Studium typischen Aneignung von Fachsprache unterscheidet. Die Bedeutung, die die-

2 Für die USA gibt es eine Übersicht: <https://www.cur.org/resources-publications/student-resources/student-journals/undergraduate-research-journal-listing/>. In Großbritannien ist die Brooks-Universität Vorreiter mit einer Vielzahl an Publikationsmöglichkeiten und Konferenzen, die zunehmend national ausgerichtet sind: <https://www.brookes.ac.uk/sites/get-published/>. In Deutschland gibt es die Übersicht auf der Insel der Forschung-Webseite: <https://inselderforschung.blogs.uni-hamburg.de/deutschlandkarte/>.

se Übersetzungsfähigkeit für Studierende hat, ist hoch, wie Walkington et al. (2017) berichten:

„Students reported that assessment of presentations coloured their experience at university, whereas in the conference context, being able to express the research in an interesting and engaging way was more important than being graded. Respondents expressed a desire to move ‘beyond a grade’ awarded by one or two tutors, to the communication of a message to a broad audience where the clarity and relevance of their work mattered“ (Walkington et al., 2017, S. 424).

Die Fähigkeit, Erkenntnisse aus dem eigenen Fach an fachfremde Personen zu vermitteln, kann also auch in einem genuin wissenschaftlichen Format wie einer Konferenz erworben werden. Weitere Formen im Forschenden Lernen, die explizit die Präsentation der studentischen Ergebnisse für die Öffentlichkeit in den Blick nehmen, können vielgestaltig sein. Eine besondere Idee ist das in den USA entwickelte Format „Posters on the Hill“, bei denen Studierende ihre wissenschaftlichen Poster den Kongressabgeordneten ihres Bundesstaates im Capitol Hill in Washington vorstellen (Cherney, 2008). Für Großbritannien wurde dieses Format unter dem Stichwort „Posters in Parliament“ adaptiert.

Werden am Beginn des Forschungsprozesses (Kapitel 3) die wissenschaftlichen Fragestellungen in einen gesellschaftlichen Kontext gebracht, geht es nun darum, die wissenschaftlichen Erkenntnisse so aufzubereiten, dass sie in der (Zivil-)Gesellschaft auf Resonanz und Anschluss treffen. Dabei ist es, mit Blick auf den Authenticity Framework von Wald und Harland (2017), sinnvoll auch diese Aufgabe als „real task“ aufzubereiten, damit auch wirklich eine Relevanzerfahrung erlebbar wird.

5 Community-based Research: Forschendes Lernen mit der Zivilgesellschaft

Die offensichtlichste Form, Forschendes Lernen mit gesellschaftlicher Relevanz „anzureichern“, sind Konzepte wie Community-based Research (CBR). Außeruniversitäre Akteure aus der Zivilgesellschaft werden in den studentischen Forschungsprozess mit eingebunden, die Forschungsergebnisse sind nicht nur relevant für die wissenschaftliche Community, sondern auch von genuinem Interesse für die involvierte Zivilgesellschaft. Der gesamte Forschungsprozess in all seinen Phasen ist von dieser Kooperation beeinflusst – und nicht nur, wie in Kapitel 3 und 4 deutlich gemacht, zu Beginn und zum Ende hin.

Mit dieser Einbindung sind dann aber auch spezifische Forschungsformen verbunden, wie Anna Heudorfer (2022) herausarbeitet: Aktions- und Handlungsforschung, Partizipative Forschung, Transdisziplinäre Forschung und Transformative Forschung sind Forschungsansätze, die die Partizipation außeruniversitärer, zivilgesellschaftlicher Akteure am Forschungsprozess in den Blick nehmen (Heudorfer, 2022, S. 31-37). In diesen Ansätzen geht es um Forschungsprozesse, die außeruniversitäre Personen nicht nur als zu Beforschende ansprechen, sondern als Partner im Forschungsprozess, mit ei-

genen Interessen, Fragestellungen, Expertise- und Wissensbeständen berücksichtigen. Die Forschungsformen wie Aktionsforschung müssen didaktisch transformiert werden, um sie zu einem CBR-Setting zu machen. „Die Brücke über das forschende Lernen ist also notwendig, um die Partizipation der Studierenden am Forschungsprozess als klares Ziel zu markieren.“ (Heudorfer, 2022, S. 37).

Die Einbindung von Partnern aus der Zivilgesellschaft führt nicht automatisch zu einer erhöhten gesellschaftlichen Relevanz. Die Anliegen der Partner können sehr kleinteilig sein, sie sind dann im Grunde nur einer von anderen Anlässen für die Studierenden, um Forschungsmethoden zu erlernen, wie Heudorfer (2022) herausarbeitet. Erst durch die reflexive Anbindung beispielsweise an epochaltypische Schlüsselprobleme, angeregt durch die Lehrperson, wird die gesellschaftliche Relevanz didaktisch erfahrbar gemacht und bleibt nicht allein der individuellen Rekonstruktion durch die einzelnen Studierenden überlassen (Heudorfer, 2022, S. 225).

In ihrer Analyse von fünf Lehrveranstaltungen im Format von CBR zeigt sie, wie durch die Einführung zivilgesellschaftlicher Partner in den Forschungsprozess (mindestens) ein dritter Akteur die Lehrveranstaltung hinzukommt und die Aushandlungsprozesse sich verändern: Übernehmen die Studierenden die Kommunikation mit dem Projektpartner, während die Lehrperson vor allem für den organisatorischen Kontakt zuständig ist, treten die Studierende in der Rolle der Wissenschaft in den Aushandlungsprozess mit zivilgesellschaftlichen Vertreter:innen. In anderen Situationen übernehmen die Studierenden die Vertretung der zivilgesellschaftlichen Partner in den Aushandlungen mit der Lehrperson oder werden zu Interessenvertretungen besonderer Gruppen innerhalb der Institution (bspw. Schüler:innen gegenüber der Institution Schule) (Heudorfer, 2022, S. 223ff.).

In allen Rollen, die hier eingeübt werden, liegt gesellschaftliche Relevanz: Die Studierenden können lernen, dass ihre an der Hochschule erworbenen wissenschaftlichen Fähigkeiten für die Zivilgesellschaft nützlich sind, wie sie Bedarfe der Zivilgesellschaft in das wissenschaftliche System „einspeisen“ oder können sich als „Anwälte“ von Interessengruppen erfahren. Gleichzeitig beobachtet Heudorfer (2022), wie zwar durch die Einführung zivilgesellschaftlicher Akteure andere Wissensformen in den Forschungsprozess sowie alternative Vorstellung von Forschung in die Veranstaltungen einfließen, aber häufig wissenschaftstheoretisch nicht aufbereitet werden und die Studierenden mit Blick auf das wissenschaftliche Arbeiten verunsichert zurücklässt (Heudorfer, 2022, S. 233).

Das zentrale Element der Lehrveranstaltung sind die notwendigen Aushandlungsprozesse zwischen den unterschiedlichen Wissensformen, den Bedarfen zivilgesellschaftlicher Akteure und dem, was an wissenschaftlichen Erkenntnissen durch die Studierenden generiert werden kann. Diese Aushandlung, die zwischen den Ansprüchen der zivilgesellschaftlichen Partner und der Wissenschaft – vertreten entweder durch Studierende oder durch die Lehrperson – notwendig sind, sind lernförderlich, sie werden aber nicht als Teil des Forschungsprozesses und nicht als wissenschaftlicher Akt aktiv in das Forschende Lernen mitaufgenommen:

„Die hohe Relevanz von Aushandlungsprozessen wird in den Lehrveranstaltungen jedoch selten wahrgenommen. [...] Die Akteur*innen sind wissenschaftlich tätig, indem sie das Aushandeln praktizieren, erkennen Aushandlung aber nicht als wissenschaftliche Praxis. Häufig mangelt es an der Reflexion der Aushandlung als wissenschaftsrelevanter Tätigkeit, um im Dewey'schen Sinne aus den Erfahrungen lernen zu können“ (Heudorfer, 2022, S. 224).

CBR erweitert demnach das Format des Forschenden Lernens um Praktiken, die nicht im klassischen Forschungsprozess abgebildet sind, die aber zu einem bestimmten Verständnis von Wissenschaft gehören. Im Gegensatz zur Fähigkeit aus Kapitel 4, fachliche Erkenntnisse auch für ein breiteres Publikum aufzubereiten, und die als zusätzliche Fähigkeit zu den anderen Forschungskompetenzen aufgefasst werden kann, ist das Aushandeln Teil der zentralen Forschungskompetenzen und kann im Kontext von CBR nicht als „add-on“ verstanden werden.

6 Zusammenfassung

Forschendes Lernen nimmt Studierende als Produzierende wissenschaftlichen Wissens ernst und kann damit für eine Relevanz Erfahrung sorgen, die durch das ganze Studium trägt bzw. tragen kann. Damit Studierende aber ihre Forschungsaktivitäten als gesellschaftlich relevant erleben, muss das Forschende Lernen aktiv dahingehend gestaltet werden. Als Ausgangspunkt bieten sich gesellschaftliche relevante Themenstellungen an, die in wissenschaftliche Fragestellungen transformiert werden. An diesem Punkt kann der studentische Forschungsprozess im wissenschaftlichen System verbleiben, es kann eine wissenschaftliche Fragestellung bearbeitet werden, ohne dass die Ergebnisse an die Gesellschaft zurückgespiegelt werden. Dafür bedarf es eines zusätzlichen Ansatzes, der die wissenschaftlichen Ergebnisse in für Laien verständlich Sprache und zugängliche Formate wie Podcasts, Blogs, öffentliche Veranstaltungen oder freie Publikationen übersetzt. Diese Übersetzungsleistung ist eine zusätzliche Kompetenz, die Studierende erlernen müssen und die mehr und mehr von der Gesellschaft nachgefragt wird. Im Grunde kann diese Kompetenz auch ohne eigenständige Forschung erworben werden, die eigene Forschung einem breiteren Publikum erklären zu können, steigert aber die Relevanz derselben.

Die Ausgestaltung von Forschendem Lernen hängt immer auch davon ab, welche Vorstellung von Forschung die Lehrperson hat, die für dieses Lehr-Lernsetting verantwortlich ist. Damit ist über die Idee von Forschung hinaus auch das Wissenschaftsverständnis selbst angesprochen, welches sich auch in Wald und Harland formuliertem authentische Selbst ausdrückt. Orientieren sich Wissenschaftler:innen in ihren eigenen Forschungsprojekten beispielsweise an partizipativen oder co-kreativen Forschungskonzepten, werden diese auch eher Eingang in das Forschende Lernen finden. Neuere Wissenschaftstheorien wie Hardings starke Objektivität (Harding, 2003) müssten dann im studentischen Forschungsprozess reflektiert werden.

Forschendes Lernen um gesellschaftliche Relevanz der studentischen Forschung zu erweitern, bedeutet demnach auch, sich verstärkt um wissenschaftstheoretische Begründungen für die eigene wissenschaftliche Praxis zu bemühen und studentische Forschung, ganz im Sinne einer Wissenschaftsdidaktik, an diesen Diskurs anschlussfähig zu machen. Anna Heudorfer kommt zum Schluss: „So entstünde eine Lehr-/Lernkultur, die nicht bei der Durchführung studentischer Forschungsprojekte verbleibt, sondern diese zum Anlass nimmt, um Forschungstätigkeiten wissenschaftstheoretisch zu reflektieren.“ (Heudorfer, 2022, S. 233). Eine solche auf wissenschaftstheoretische Reflektion beruhende Lehr-Lernkultur könnte vermutlich die gesamte akademische Ausbildung mit (gesellschaftlicher) Relevanzenerfahrung versehen.

Literatur

- Barker, E., & Gibson, C. (2022). Dissemination in Undergraduate Research. Challenges and Opportunities. In H. A. Mieg, E. L. Ambos, A. Brew, D. M. Galli & J. Lehmann (Hrsg.), *The Cambridge handbook of undergraduate research* (S. 172–182). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108869508.022>
- Brew, A., Boud, D., Namgung, S. U., Lucas, L., & Crawford, K. (2016). Research productivity and academics' conceptions of research. *Higher Education*, 71 (5), 681–697. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9930-6>
- Cherney, I. D. (2008). Posters on the Hill: A Unique Way to present undergraduate research. In R. L. Miller, R. F. Rycek, E. Balcetis, S. T. Barney, B. C. Beins, S. R. Burns et al. (Hrsg.), *Developing, promoting, & sustaining the undergraduate research experience in psychology* (S. 241–244). Online verfügbar unter https://scholarworks.merrimack.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1078&context=soe_facpub.
- Fakha, N. (2021). Förderung des kritischen Denkens in Literatur- und Kulturwissenschaften. *die hochschullehre* 7(1), 382-396. <https://doi.org/10.3278/HSL2133W>.
- Feldt, J. E., & Petersen, E. B. (2021). Inquiry-based learning in the Humanities: Moving from topics to problems using the “Humanities imagination”. *Arts and Humanities in Higher Education*, 20(2), 155–171. <https://doi.org/10.1177/1474022220910368>
- Harding, S. (2003). Starke Objektivität. In M. Vogel (Hrsg.), *Wissen zwischen Entdeckung und Konstruktion: Erkenntnistheoretische Kontroversen* (S. 162–190), Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1591. Suhrkamp.
- Heudorfer, A. (2022). *Forschung aushandeln. Eine Beobachtungsstudie im Kontext von Hochschullehre nach dem Community-based Research-Ansatz*. Dissertation. Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:18-ediss-104848>.
- Hofhues, S., & Mallwitz, M. (2016). Forschendes Lernen zu Ende“ denken. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 247–262). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11621-7_12
- Huber, L. (2013). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. (2. Aufl., S. 9–35). UVW Univ.-Verl. Weblerr.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.5771/9783845236605-59>

- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus: Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Edition Suhrkamp: Bd. 2633. Suhrkamp. <http://www.gbv.de/dms/zbw/640514812.pdf>
- Ostoyich, K. & Ostoyich, R. (2022). Undergraduate Research in History. In H. A. Mieg, E. L. Ambos, A. Brew, D. M. Galli & J. Lehmann (Hrsg.), *The Cambridge handbook of undergraduate research* (S. 313–320). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108869508.043>
- Reinmann, G. & Rhein, R. (Hrsg.) (2022). *Wissenschaftsdidaktik I*. transcript Verlag <https://doi.org/10.14361/9783839460979>.
- Wald, N. & Harland, T. (2017). A framework for authenticity in designing a research-based curriculum. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 751–765. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1289509>
- Walkington, H., Hill, J., & Kneale, P. E. (2017). Reciprocal elucidation: a student-led pedagogy in multidisciplinary undergraduate research conferences. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 416–429. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208155>
- Walkington, H. & Ommering, B. (2022): How does engaging in authentic research at undergraduate level contribute to student well-being? *Studies in Higher Education*, 47(12), 2497–2507. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2082400>

Mehrwert gesellschaftlichen Engagements in Lehr-Lernformaten im Hochschulstudium

Abstract

Unter verschiedenen hochschuldidaktischen Begrifflichkeiten wird über den Mehrwert gesellschaftlichen Engagements als Lehr-/Lernformat im Hochschulstudium diskutiert und geforscht. Dieser Beitrag zeigt auf Basis des aktuellen Forschungsstandes die didaktischen Grundprinzipien dieser Lehr-/Lernformate auf, um die Voraussetzungen und Qualitätskriterien zu verdeutlichen, unter welchen sie zielführend für Studierende, Lehrpersonen, Hochschulleitungen und Praxispartner*innen zum Wert eines Hochschulstudiums beitragen können. Die Darstellung eines Praxisbeispiels illustriert, wie ein gemeinnütziges Praxisprojekt zum Wert der Lehramtsausbildung sowie der Studiengänge Psychologie, Soziale Arbeit und Wirtschaftspädagogik an unterschiedlichen Hochschul-Standorten in Hessen eingesetzt werden kann.

1 Formen gesellschaftlichen Engagements in der Hochschullehre

Für zahlreiche Lernende im deutschen Bildungssystem steht beim Lernen zuweilen das Erreichen von möglichst guten Noten bzw. das Erreichen von „Leistungszielen“ im Fokus der Wahrnehmung (Elliot et al., 2017; Spinath et al., 2002). Das Erlernen des fachlichen Inhaltes wird dadurch Mittel zum Zweck, um die besten Noten zu erreichen und steht hinter den Zielen, (auch praxisbezogenes) Wissen zu erwerben, die eigenen Fähigkeiten auszubauen und ein tieferes Verständnis für Fachinhalte zu erwerben, zurück (Biesta, 2009). *Leistungsziele*, also die Ziele, anderen gegenüber Fähigkeiten zu demonstrieren oder mangelnde Fähigkeiten zu verbergen (Elliot & Church, 1997), scheinen daher häufig für die Lernmotivation wichtiger zu sein, als *Lernziele* zu erreichen, bzw. das Ziel vor Augen zu haben, vorhandene Fähigkeiten auszubauen oder neue Fähigkeiten zu erwerben (Spinath et al., 2012). Neben vielen aktivierenden Lehr-/Lernmethoden (Kunter & Trautwein, 2013) gibt es auch Bestrebungen, durch die Veränderung situativer Faktoren, wie der Lernumgebung, die Lernmotivation von Lernenden positiv zu beeinflussen, indem ihnen ein höheres Maß an Autonomie, aber auch Verantwortungsübernahme eingeräumt wird (Ames & Archer, 1988; Deci, 1993; Deci & Ryan, 2012) und der Lernprozess in den Fokus gestellt wird (Spinath & Schöne, 2019). In den letzten Jahrzehnten ist vor diesem Hintergrund auch im deutschsprachigen Raum eine Erweiterung der pädagogischen Praxis um Elemente des Erfahrungslernens (oder auch *Experiential Learning*, Kolb, 2015) zu verzeichnen. In der Umsetzung bedeutet dies, theoretisches Lernen mit Praxiselementen durch Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Partner*innen zu verknüpfen.

In der hochschuldidaktischen und schulischen Praxis kursieren im deutschen Sprachraum unterschiedliche Begrifflichkeiten für verschiedene Lehrformen, die genau diese Verknüpfung von gesellschaftlichem Engagement von Studierenden mit akademi-

schem bzw. schulischem Lernen umsetzen. Lernen durch Engagement, Lernen durch Verantwortung, Service Learning und Community-based sowie Community-engaged Learning sind Begrifflichkeiten, die einem in diesem Zusammenhang häufiger begegnen.

Im vorliegenden Beitrag werden Lehrformate, die unter den Begrifflichkeiten Lernen durch Engagement, Lernen durch Verantwortung, Service Learning und Community-based sowie Community-engaged Learning verstanden werden, dargestellt, um den Mehrwert gesellschaftlichen Engagements als Lehr-/Lernformat im Hochschulstudium empirisch zu zeigen. Neben Gelingensbedingungen erläutern wir den aktuellen Forschungsstand zum Wert dieser Lehr-/Lernformate für drei Stakeholder-Gruppen: Entwicklung der *Studierenden* (Wissenszuwachs, Selbstkonzept, gesellschaftliche Einstellungen, gesellschaftliches Engagement), *Hochschulen* bzw. *Lehrpersonen* (Third Mission, Lehrprofil) sowie *Praxispartner*innen* (Unterstützung, Erweiterung, Reflexion). Außerdem berichten wir, wie das gemeinnützige Praxisprojekt TELLUS zum Wert der Lehramtsausbildung sowie der Studiengänge Psychologie, Soziale Arbeit und Wirtschaftspädagogik an unterschiedlichen Hochschul-Standorten in Hessen beiträgt. Auf der Grundlage validierter Fragebögen und Interviews zeigen wir den Wert für Studierende und Praxispartner*innen auf.

Der Begriff Service Learning (SL) kommt aus dem angloamerikanischen Sprachraum und bezeichnet „eine kurs- oder kompetenzbasierte, anrechenbare Bildungserfahrung, bei der Studierende (a) an gemeinsam identifizierten und organisierten Serviceaktivitäten teilnehmen, die der Gemeinschaft zugutekommen, und (b) die Service-Aktivitäten so reflektieren, dass die Studierenden ein tieferes Verständnis der Kursinhalte, ein breiteres Verständnis der Disziplin und ein stärkeres Gefühl für persönliche Werte und gesellschaftliche Verantwortung erlangen“ (Bringle & Clayton, 2012, S. 105; Übersetzung der Autorinnen¹). Im deutschen Sprachraum wird SL häufig mit Lernen durch Engagement oder Bildung durch Verantwortung übersetzt und setzt die Implementierung von nachhaltigen Partnerschaften zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und Universitäten in der Lehre um. Es zeichnet das Lehr-/Lernformat aus, dass nicht die Hochschullehrenden allein den Inhalt und die Architektur der Lernerfahrung bestimmen, sondern das Lernformat auf einen authentischen Bedarf einer zivilgesellschaftlichen Partnerorganisation ausgerichtet wird. Das Konzept bedarf daher eines offenen, transparenten und respektvollen Austauschs auf Augenhöhe zwischen zivilgesellschaftlichen Partnern und der Bildungseinrichtung, um sicherzustellen, dass die Bedarfe der Gemeinschaft erfüllt und gleichzeitig die akademischen Lernziele erreicht werden können (Altschmidt & Miller, 2020; Bringle & Clayton, 2021; Fernandez & Slepcevic-Zach, 2018; Tsiervas & Eady, 2023). Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Lernerfahrung ist die Reflexion, die idealerweise sowohl die Studierenden als auch die Partner*innen an der Universität, in der Schule und aus der Zivilgesellschaft durchfüh-

1 „course- or competency-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in mutually identified and organized service activities that benefit the community, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility.“ (Bringle & Clayton, 2012, S. 105)

ren. Ziel ist es, kritisch zu hinterfragen, was aus der Praxiserfahrung für die Theorie abgeleitet werden kann und umgekehrt, um so eine gemeinsame Lernerfahrung aller SL-Partner*innen zu gewährleisten (Bringle & Clayton, 2021) und im Sinne des Erfahrungslernens die reflektierte Erfahrung durch Adaption für zukünftiges Verhalten in ähnlichen Situationen nutzbar zu machen (Kolb, 2015). Reflexive Praktiken seitens aller Partner*innen sind im SL darüber hinaus besonders wichtig, um systematische Probleme und Herausforderungen zu erkennen, die zu den identifizierten Bedarfen in der Zivilgesellschaft führen und in zukünftigen Kooperationen bearbeitet werden können (Brabazon et al., 2020). Im SL werden den Studierenden für ihre akademische Leistung Creditpoints vergeben, während der „Service“ an der Gesellschaft, im Sinne einer Dienstleistung für die Gemeinschaft ohne Entlohnung, als freiwilliges Engagement betrachtet wird.

Weitere Formen der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft sind Community-based (CBL) oder Community-engaged Learning (CEL) (Brabazon et al., 2020). Auch diese Lehr-/Lernformen zielen auf eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe ab, heben aber den Wert der Partnerschaft, im Sinne einer engen und gleichberechtigten Zusammenarbeit für die Gesellschaft, stärker hervor als das SL. Hinzu kommen auch Formate wie Community-based Research (CBR), bei dem sich die Zusammenarbeit zwischen Universität und Zivilgesellschaft auf Forschungsprojekte konzentriert (Boursaw et al., 2021). Zunehmend streben Hochschulen im Sinne der ‚Third Mission‘ eine sogenannte Campus-Community-Partnerschaft an, die durch eine langfristige Kooperation zwischen zivilgesellschaftlichen Partnern und Hochschulen die Umsetzung verschiedener Formate wie Forschendes Lernen, SL, CBR, Social Entrepreneurship und Citizen Science nachhaltig aufbaut und gewinnbringend miteinander verbindet (Slepcevic-Zach et al., 2023; Derkau & Münzer, 2020).

Trotz der marginalen Unterschiede ist allen genannten Lehr-/Lernformaten der Anspruch gemein, mehr als nur Wissensinhalte zu vermitteln, indem sie Studierenden Praxiserfahrungen ermöglichen und diese so den Sinn erlernter Theorien praktisch erfahren und reflektieren, wodurch im besten Fall eine Selbstwirksamkeitserfahrung gemacht wird, Sozial- und Schlüsselkompetenzen gestärkt und die Motivation für das Lernen gefördert werden. Der Mehrwert des Formats wird überdies nicht nur für die Studierenden angestrebt, sondern auch für die Lehrpersonen und besonders für die Praxispartner*innen.

2 Aktueller Forschungsstand

SL wird in der deutschsprachigen DACH-Region seit den 1990er Jahren an weiterführenden Schulen durchgeführt und hat seit der Jahrtausendwende auch zunehmend Einzug in die Hochschulen gehalten (Fernandez & Slepcevic-Zach, 2018). Mit der Implementierung an einzelnen Schulen und Hochschulen haben sich in Deutschland (Bildung durch Verantwortung e.V., o.D.; Stiftung Lernen durch Engagement, o.D.), der Schweiz (ben:edu, o.D.) und als europäische Netzwerke (EASLHE, o.D.; eoslhe,

o.D.) Verbünde zur Vernetzung von SL-Forscher*innen und -Praktiker*innen über Bundesländer, die DACH-Region und Europa hinweg gebildet.

Über den Mehrwert der Durchführung von SL-Veranstaltungen liegt eine in Methodologie sowie Ergebnissen eher heterogene Forschungslandschaft vor (Gerholz, 2020), die entsprechend kontrovers diskutiert wird. Einige Studien mit unterschiedlichen Designs heben die Vorteile von SL, CBL und CEL im Vergleich zu anderen Lehrformaten hervor. Fernandez & Slepcevic-Zach (2018) kommen z. B. in einem Experimental-Kontroll-Gruppen-Design zu dem Schluss, dass Studierende in der SL-Gruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe nach Abschluss der Lehrveranstaltung eine höhere Selbstwirksamkeit angaben, die Wichtigkeit von Zivilengagement höher einschätzten und auch eher selbst zu gesellschaftlichem Engagement bereit waren. Positive Effekte werden auch verzeichnet, wenn Fragebögen zu den Einstellungen von Studierenden zu spezifischen gesellschaftlichen Problemen verwendet werden, wie z. B. in Crone (2023), wo Studierende am Ende einer SL-Veranstaltung ein größeres Verständnis für Fragen der Obdachlosigkeit aufbrachten als Studierende in einer äquivalenten Lehrveranstaltung ohne SL-Element. Zudem zeigen Metaanalysen wie Yorio und Ye (2012) oder Celio et al. (2011) signifikant positive Entwicklungseffekte für Studierende in SL-Veranstaltungen. Darüber hinaus sehen Studierende auch in qualitativen Betrachtungen die Vorteile von SL-Formaten gegenüber traditionelleren Lehrveranstaltungen (Schulze & Kanwischer, 2018).

Natürlich sind auch solche Erhebungen zu erwähnen, in welchen Studierende zwar in der SL-Veranstaltung und in den Kontrollgruppen gleich gute fachliche Lernfortschritte erzielen, aber Studierende in den Kontrollgruppen die Lehrveranstaltung als deutlich nützlicher wahrnehmen als die Studierenden in der SL-Gruppe (Schlegler & Koch, 2022). Fragebogenstudien wie Meyer et al. (2019) zeigen außerdem keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung der Studierenden in SL-Veranstaltungen im Vergleich zu Studierenden in der Kontrollgruppe in Bezug auf ihr Selbstwirksamkeitsempfinden oder ihre Empathie, nachdem sie die Veranstaltungen besucht haben.

Gelegentlich wurden auch Bedenken geäußert, ob dem Dienst für die Zivilgesellschaft im SL an der Hochschule zu viel Bedeutung beigemessen werden könnte, wodurch in SL-Lehrveranstaltungen weniger inhaltlich gelernt würde als in traditionellen Seminaren, was Studierende in ihrer beruflichen Entwicklung behindern könnte (Hofer & Derkau, 2020). Momentan deuten die empirischen Daten jedoch darauf hin, dass Studierende in SL-Lehrveranstaltungen hinsichtlich der akademischen Kompetenzen nicht schlechter abschneiden als ihre Kommiliton*innen in regulären Lehrveranstaltungen, z. B. wenn es um das Niveau der Selbstkompetenz geht (Meyer et al., 2019). Für Studierende in pädagogischen Studiengängen zeigen sich sogar positive Tendenzen (Fernandez & Slepcevic-Zach, 2018; Schulze & Kanwischer, 2018; Heckmann et al., 2024).

Eine Herausforderung für empirische Nachweise für das Lehr-/Lernformat resultiert zum Teil aus methodischen Fragen, die in der Bildungsforschung zu SL noch nicht zufriedenstellend geklärt sind. Zum einen untersuchten frühere Studien tendenziell nur eine begrenzte Bandbreite von Parametern für die Unterrichtsqualität im SL, z. B. indem sie SL-Angebote mit nicht-SL-Äquivalenten verglichen, ohne die Unterrichtsqua-

lität in jedem der Kurse zu untersuchen (Mordel et al., 2021). Zum anderen haben bisherige Studien in der Regel nur ein SL-Format im Vergleich zu einer anderen regulären Lehrveranstaltung untersucht, wodurch die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf verschiedene SL-Angebote einschränkt bis unmöglich einzuschätzen ist. Darüber hinaus werden in Studien über die Auswirkungen von SL-Formaten in der Regel weitere relevante Variablen nicht kontrolliert (z. B. Lernstrategien der einzelnen Studierenden, Auswirkungen der Gruppendynamik auf Kursebene oder der Status von SL auf Hochschulebene) (Mordel et al. 2021).

Einige in Deutschland etablierte SL-Formate, wie das langjährige Mentor*innenprogramm Balu & Du, berichten von positiven Programmsergebnissen für alle Beteiligten, d. h. sowohl für die Mentees (Kinder, die von Studierenden begleitet und unterstützt werden, sogenannte Moglis) als auch für die Mentor*innen (Studierende, die im Rahmen des Programms die Kinder begleiten, sogenannte Balus) und für das soziale Umfeld, in welchem das Programm durchgeführt wird (Robertson-von Trotha & Scholl, 2020). Auf der Grundlage von pädagogischen Partnerschaften zwischen Schulen, Universitäten und zivilgesellschaftlichen Partnern wurde SL als besonders wertvoll für die Lehramtsausbildung erkannt (Lindau & Thürkow, 2022), da das SL-Beteiligungsfeld bei Partnerschaften zwischen Universitäten und Schulen auch das zukünftige Arbeitsumfeld der Studierenden darstellt.

Insgesamt stimmen Hinweise zum Mehrwert der Durchführung von SL-Veranstaltungen trotz der in Methodologie und Ergebnissen eher heterogenen Forschungslandschaft und darauf basierenden Diskussionen positiv (Gerholz, 2020; Yorio & Ye, 2012; Celio et al., 2011) und laden dazu ein, Studierende durch entsprechende Lehrangebote in ihrer persönlichen und akademischen Karriere zu unterstützen. Für die Mehrwerte aus der Perspektive der Lehrpersonen sowie der Praxispartner*innen liegen weniger umfangreiche Forschungsarbeiten vor, die zumindest anschlussfähige Forschungsdesiderate aufwerfen. Alle drei Perspektiven werden in den folgenden Abschnitten genauer betrachtet.

2.1 Perspektive der Studierenden

In der Forschungsliteratur bezüglich des Mehrwerts von SL, CBL und CEL für die unterschiedlichen Stakeholder ist die Sicht der Studierenden gegenwärtig am umfangreichsten präsent. Dabei werden sowohl validierte Skalen (Bringle & Wall, 2020; Carlisle et al., 2020; Lau & Snell, 2020; Ruiz-Ordóñez et al., 2022), nicht-validierte Fragebögen (Pak, 2020; Tinkler & Tinkler, 2020) als auch schriftliche Reflexionen (Browning et al., 2022) oder Metanalysen (Celio et al., 2011; Gordon et al., 2022) eingesetzt.

Studien mit dem Fokus auf Gelingensbedingungen für SL, CBL und CEL kommen z. B. zu dem Schluss, dass ein Mehrwert für Studierende nur dann sinnvoll erreicht werden kann, wenn das zivilgesellschaftliche Engagement mit einer ausreichend hohen Stundenzahl absolviert wird (Painter & Howell, 2020). Darüber hinaus steht in unterschiedlichen Studien z. B. nicht der Mehrwert von SL, CBL und CEL *im Allgemeinen* im Fokus, sondern die Entwicklung einer vergleichsweise spezifischen Einstel-

lung der Studierenden. Bereits erwähnt wurde die mit Einstellungen zur Obdachlosigkeit beschäftigte Studie von Crone (2023); in ähnlicher Weise fokussieren Schichtl et al. (2022) die Einstellungen von SL-Studierenden gegenüber Personen, die von Nahrungsmittelunsicherheit betroffen sind: Studierende in SL-Projekten zeigen eher Empathie für Menschen in Nahrungsmittelunsicherheit als Studierende in Lehrveranstaltungen ohne direktes SL. Längsschnittliche Erhebungen dokumentieren teils ernüchternde (Maravé-Vivas et al., 2022), teils hoffnungsvoll stimmende (Moely & Ilustre, 2019) Ergebnisse für den langfristigen Mehrwert von SL, CBL und CEL für Studierende.

Innerhalb der DACH-Region werden sowohl unterschiedliche Querschnitt- als auch Längsschnittstudien zusammengetragen, um den Mehrwert von Lehrformaten wie SL, CBL und CEL für Studierende und aus der Perspektive der Studierenden zu dokumentieren. Auch in der DACH-Region werden Designs genutzt, die SL, CBL und CEL nicht einer traditionellen Lehrveranstaltungsform gegenüberstellen, sondern Entwicklungen und Mehrwerte allein innerhalb der zivilgesellschaftlich orientierten Formate untersuchen. So dokumentieren z. B. Gerholz et al. (2018) durch die Auswertung von schriftlichen Reflexionen innerhalb eines SL-Kurses, dass die meisten von den Studierenden festgehaltenen ‚Schlüsselsituationen‘ ihrer Lernprozesse sich in direkter Zusammenarbeit mit den involvierten ehrenamtlichen Organisationen ereigneten (Gerholz et al., 2018, S. 71). Auch in der DACH-Region wird in unterschiedlichen Erhebungen nicht der Wert von SL, CBL und CEL *im Allgemeinen* untersucht, sondern der Wert in Bezug auf spezifische, eng an die jeweilige Lehrveranstaltung gekoppelten Konzepte. Braßler (2018) vergleicht z. B. eine Kohorte von Studierenden herkömmlicher Seminare (n = 140) mit Studierenden, die ein SL-Seminar mit interdisziplinärer Ausprägung absolvierten, und dokumentiert z. B. insbesondere den Blick der Studierenden auf die eigene Kompetenzentwicklung in puncto Interdisziplinaritätskompetenz. In der Tat empfanden die Studierenden in der interdisziplinären SL-Gruppe einen höheren Zuwachs an Interdisziplinaritätskompetenz als die Studierenden in der Kontrollgruppe (Braßler, 2018, S. 93). Längsschnittliche Erhebungen, die insbesondere den langfristigen Mehrwert von SL, CBL und CEL zeigen sollen, stehen wie in anderen Kontexten vor der Herausforderung, Studierende lange nach Besuch der LV für eine Studienteilnahme zu finden und zu begeistern. Beißert et al. (2023) führten z. B. eine Interviewstudie mit 19 Personen durch, die vor 15 bis 19 Jahren an einer SL-Lehrveranstaltung teilgenommen hatten (Beißert et al., 2023). Rückblickend gaben in dieser Studie alle 19 Personen an, dass die SL-Veranstaltung im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen ihre Selbstwirksamkeitsempfinden mehr gefördert habe.²

2 Allerdings ist im Fragenkatalog zu dieser Studie zu bedenken, dass die Formulierungen der Items Spielraum dafür lassen, ob die Teilnehmenden sich an Impacts erinnern, die sie damals, unmittelbar nach dem SL-Projekt, wahrgenommen haben, oder ob sie über Wirkungen sprechen, die sie langfristig 15 bis 19 Jahre nach Abschluss des SL-Projekts weiterhin empfinden.

2.2 Perspektive der Praxispartner*innen

Wie eingangs dargelegt, ist bei der Durchführung von praxisintegrierten Lehrveranstaltungen eine gleichberechtigte Mitgestaltung seitens aller Stakeholder notwendig, damit diese Lehrveranstaltungen tatsächlich als SL, CBL oder CEL bezeichnet werden und authentische Mehrwerte für die Gesellschaft generieren können (Bringle, 2017). In der Forschungspraxis scheinen Studien zur Studierendenperspektive auf den Mehrwert von SL, CBL und CEL zu überwiegen, doch auch in der Forschung ist man bemüht, die Perspektive sämtlicher Partner*innen abzubilden: Während in der englischsprachigen Forschungspraxis die Perspektive der Praxispartner*innen seit der Jahrtausendwende immer häufiger Beachtung findet (Chika-James et al., 2022; Edwards et al., 2001; Kindred, 2020; Sandy & Holland, 2006), nimmt sich die Forschungspraxis zu SL, CBL und CEL in der DACH-Region bis jetzt nur vereinzelt der Perspektive der Praxispartner*innen an (Altenschmidt & Arend-Steinebach, 2023).

Im Vergleich zu Studien aus der Studierendenperspektive, in welchen häufig validierte Skalen zur Dokumentation fachlicher und persönlicher Mehrwerte zum Einsatz kommen (Bringle et al., 2019; Bringle & Wall, 2020; Heckmann et al., 2024), ist uns zum gegenwärtigen Zeitpunkt kein Einsatz validierter Skalen zur Bestimmung des Mehrwerts von SL, CBL oder CEL aus Sicht der Praxispartner*innen bekannt, wohingegen validierte Skalen für die Sicht der Praxispartner*innen spezifisch für Forschungsprojekte wie CBR gegenwärtig zum Einsatz kommen (Boursaw et al., 2021). Die Perspektive der Praxispartner*innen in SL, CBL oder CEL wird mehrheitlich entweder durch leitfragengestützte Interviews (Chika-James et al., 2022; Heckmann et al., 2024), Fokusgruppendifkussionen (George-Paschal et al., 2019) oder durch Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen (Karasik, 2019) dokumentiert.

Während die Forschung zum spezifischen Wert des SL für Studierende häufig darum bemüht ist, kontrastive Aussagen zwischen Mehrwerten von SL, CBL und CEL im Vergleich zu anderen Lehrformaten zu machen, sind uns keine Studien aus Sicht der Praxispartner*innen zum Mehrwert von SL, CBL und CEL im Vergleich zu anderen Formen des gesellschaftlichen Engagements bekannt. Zu beachten ist aber die Fragebogenerhebung von Edwards et al. (2001), in welcher Vertreter*innen von 70 % der mit einer US-amerikanischen Universität kooperierenden Praxispartner*innen angaben, inwiefern sich das SL-Engagement der Studierenden vom Engagement außeruniversitärer Freiwilliger z. B. hinsichtlich der geleisteten Services oder der adressierten Nutznießenden unterscheidet, allerdings ohne dem einen oder anderen Engagement einen höheren Mehrwert beizumessen. An Unterschieden wurde z. B. ermittelt, dass SL-Studierende eher als andere Freiwillige Services für Vorschulkinder anboten, während außeruniversitäre Freiwillige eher als SL-Studierende Services für Teenager, Erwachsene oder Klient*innen mit Behinderungen anboten (Edwards et al., 2001, S. 453).

In der Regel beleuchten Untersuchungen zu den Mehrwerten, die Praxispartner*innen in SL, CBL und CEL wahrnehmen, nicht allein den Mehrwert für die jeweilige Partnerorganisation, sondern differenzieren zwischen verschiedenen Ebenen, auf welchen die Praxispartner*innen das Engagement im Rahmen der Kooperation mit der Hochschule als wertvoll erfahren können. In einer Interview-Studie mit Vertreter*in-

nen von 30 Partnerorganisationen dokumentieren z.B. Chika-James et al. (2022) wahrgenommene Mehrwerte auf (a) der persönlichen Ebene individueller Betreuungspersonen (z.B. professionelle Weiterentwicklung und persönliche Freude an der Kooperation) und (b) der Ebene der Partnerorganisation (z.B. Wissenszuwachs und Zeitersparnis innerhalb der Organisation), finden jedoch keine Äußerungen seitens der Partnerorganisationen zu direkten Mehrwerten für die Gesellschaft außerhalb der Organisation (Chika-James et al., 2022, S. 12). Im Gegensatz dazu merkten die Praxispartner*innen in der Fokusgruppen-Studie von George-Paschal et al. (2019) an, dass sich der Mehrwert der SL-Kooperation nicht allein auf die Zusammenarbeit zwischen der Organisation mit den jeweiligen Studierenden beschränke, sondern dass die Kooperation neue Netzwerke zwischen der Universität und ihrer lokalen Umgebung, nicht allein mit der Organisation, geschaffen habe (George-Paschal et al., 2019, S. 53). Auch in der Fragebogenstudie von Karasik zum Thema Campus-Community-Partnerships (Karasik, 2019) werden von den 137 befragten Praxispartner*innen in Beantwortung offener Fragen nicht nur Mehrwerte für die eigene Organisation artikuliert, sondern Mehrwerte auf insgesamt vier Ebenen: (a) für die eigene Organisation (z.B. gesteigerte Kapazitäten, erweiterte Services); (b) für die Klient*innen der Organisation (z.B. vertiefte Beziehungen durch gegenseitige Unterstützung und Mentoring); (c) für die Studierenden selbst (z.B. vertiefte Perspektivübernahme und Empathie) und (d) sogenannte *wechselseitige Mehrwerte* (z.B. Intergenerationalität und Wissensaustausch) (Karasik, 2019, S. 122).

Längsschnittliche Erhebungen, die die Sicht der Praxispartner*innen auf langfristige Kooperationen oder langfristige Mehrwerte darlegen, sind bis dato eher selten. Eine Ausnahme bildet z.B. Kindred (2020), die in ihrer Interviewstudie mit 15 Partnerorganisationen zwischen *direkten* (unmittelbar aus spezifischen Projekten hervorgehenden) Mehrwerten und *indirekten* (längerfristigen, sich aus der andauernden Partnerschaft ergebenden) Mehrwerten unterscheidet. Die von 13 der 15 befragten Praxispartner*innen als langfristig wahrgenommenen Mehrwerte lassen sich den Kategorien (a) Wissenszuwachs für die Organisation, (b) Gewinnung neuer ehrenamtlicher Unterstützer*innen und (c) persönliche und professionelle Weiterentwicklung zuordnen (Kindred, 2020, S. 9). Hinweise zur Perspektive der Praxispartner*innen innerhalb europäischer Kontexte, aber außerhalb der DACH-Region finden sich z.B. in der Interviewstudie von Compare et al. (2023).

Innerhalb der DACH-Region untersuchten z.B. aktuell Altenschmidt und Arend-Steinebach (2023) die wahrgenommenen Mehrwerte unter 54 Praxispartner*innen in Deutschland (2023), und zwar z.B. im Hinblick auf *Nutzen von SL für die Gesellschaft im Allgemeinen, Nutzen für die eigene Organisation* und auch *wahrgenommener Nutzen für die Entwicklung der beteiligten Studierenden*. Fast die Hälfte der durch die Studierenden übernommenen Tätigkeiten hätten ohne SL gar nicht stattfinden können. Mit Bezug auf die Frage, ob diese übernommenen Tätigkeiten auch notwendig seien, zeigte sich unter den Praxispartner*innen ein eher skeptisches Bild, wobei z.B. die Einschätzung der Praxispartner*innen dazu, ob die SL-Beteiligung die Studierenden für soziale, gesellschaftliche Belange sensibilisiere, deutlich im hohen positiven Bereich lag.

2.3 Perspektive der Hochschule

Im Vergleich zur Forschungsliteratur bezüglich der Mehrwerte für Studierende und Praxispartner*innen sind empirische Untersuchungen zu den Mehrwerten aus der Sicht von Hochschulen oder von an Hochschulen lehrendem Fachpersonal seltener.

Eher vereinzelt finden sich auch empirische Erhebungen, die die Perspektive der in SL, CBL und CEL involvierten Lehrpersonen abbilden. In der Fokusgruppen-Studie von George-Paschal et al. (2019) legen die teilnehmenden Lehrpersonen z. B. großen Wert darauf, durch die Gestaltung von SL-Veranstaltungen aus dem akademischen Elfenbeinturm ausbrechen zu können, um unterschiedliche Gemeinschaften zu unterstützen. Sie beschreiben ebenfalls, wie spezifisch das Service-Element zu einer neuen Klärung ihrer Karriereziele beigetragen habe. Weiterhin ermittelt Chen (2015) durch eine quantitative Fragebogenstudie unter 85 Lehrpersonen deren Einschätzung zum Mehrwert von SL-Veranstaltungen. Die Lehrpersonen schätzten den Mehrwert von SL höher für Studierende und für die Praxispartner*innen ein als für Lehrpersonen (Chen, 2015, S. 13).

In der Forschungslandschaft der DACH-Region werden die Mehrwerte von SL, CBL und CEL für den akademischen Bereich (nicht die Professionalisierung der Studierenden betreffend) häufig durch die Perspektive der Hochschulen und Universitäten als Institutionen artikuliert. Die Hochschulrektorenkonferenz bekennt sich z. B. zur „Dritten Mission“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2017, S. 3), d. h. zur Bearbeitung gesellschaftlich unmittelbar relevanter Aufgaben und zur Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen der zivilgesellschaftlichen Kultur (ibid.). Auf eher abstrakter Ebene wird hier der Mehrwert der Kooperation mit der außeruniversitären Gesellschaft für die Universitäten und Hochschulen in der kontinuierlichen Weiterentwicklung von Forschung und Lehre wahrgenommen (Hochschulrektorenkonferenz, 2017, S. 2).

3 Ein Praxisbeispiel

Als in den Jahren 2015 und 2016 mehr als eine Million Flüchtende, Migrierende und andere Schutzsuchende, hauptsächlich aus Syrien, dem Irak und Afghanistan, aber auch aus afrikanischen Ländern, nach Deutschland kamen (Herbert & Schönhagen, 2020), reagierten viele Menschen auf die rasant angestiegene Zahl ankommender Menschen mit einem breiten Spektrum an zivilgesellschaftlichen Angeboten. Bürger*innen beteiligten sich an unterschiedlichsten Projekten, die alle das Ziel hatten, Geflüchtete bei der Integration in lokale Gemeinschaften zu unterstützen (Institut für Demoskopie Allensbach, 2017). Auch Studierende suchten nach Möglichkeiten, sich sozial für geflüchtete Menschen engagieren zu können, ohne ihr Studium zu vernachlässigen. Vor diesem Hintergrund wurde in Frankfurt am Main das TELLUS-Programm in Zusammenarbeit zwischen der lokal ansässigen Stiftung Crespo Foundation (Crespo Foundation, o. D.), der Goethe-Universität und der Frankfurt University of Applied Sciences erarbeitet und etabliert. In diesem SL-Programm unterstützen Studierende des Lehramts, der Sozialen Arbeit, der Psychologie, den Erziehungswissenschaften und der Wirtschaftspäda-

gogik über ein Schuljahr hinweg Lehrkräfte in beruflichen Schulen dabei, jungen Menschen mit Flucht- und Migrationsgeschichte auf dem Weg zu einem Schulabschluss zu begleiten (Heckmann et al., 2024). Studierendendandems bieten Lern- und Förderangebote für Schüler*innen an, für die den Lehrkräften im Lehralltag häufig die Kapazitäten fehlen, wie beispielsweise gezielte Vertiefungsangebote in Mathematik oder Deutsch als Zweitsprache, Selbstwirksamkeitstrainings für junge Frauen, Unterstützung bei Behördengängen, gemeinsames Erstellen von Bewerbungsmappen oder auch Kunstprojekte (Crespo Foundation, o.D.). Auf das Engagement in den Klassen werden die Studierenden mit vertiefenden Schulungen auf spezifische Themen, wie Deutsch als Fremdsprache, Migrationsrecht, Integration in den Ausbildungsmarkt, Umgang mit Traumata etc. vorbereitet. Während des Einsatzes in den Schulen werden die Studierenden durch Reflexions- und Supervisionsangebote in der Schule und der Universität begleitet. Auf diese Weise soll eine bestmögliche Verknüpfung zwischen den Lerninhalten des Studienfachs und der Praxiserfahrung sichergestellt werden. Für möglicherweise auftretende Konflikte in der Schule oder als krisenhaft wahrgenommene Erlebnisse im Praxiseinsatz wurden externe therapeutische Supervisor*innen engagiert, um eine vom Bewertungskontext unabhängige Unterstützung zu ermöglichen. Der Praxiseinsatz in den Schulen wird den Studierenden als Pflichtpraktikum für ihr jeweiliges Studienfach angerechnet und somit als Studienleistung anerkannt.

Seit dem ersten Jahrgang 2016/17 wird das Programm durch eine Evaluation begleitet, für die der Fragebogen zur Evaluation des Praxissemesters in Hessen (Ulrich & Gröschner, 2020) herangezogen wurde. In den ersten drei Jahren richtete sich das Lehrangebot zunächst in erster Linie an Lehramtsstudierende, die TELLUS als Alternative zum regulären Praxissemester absolvieren konnten, sowie Studierende der Sozialen Arbeit. Als Vergleichsgruppe zu den TELLUS-Studierenden wurden Lehramtsstudierende, die das reguläre Praxissemester absolvierten herangezogen. Über alle Programmjahrgänge hinweg wurden die Studierenden gebeten, zu zwei Zeitpunkten während der 12-monatigen Projektlaufzeit eine Online-Befragung über Aspekte ihrer fachlichen und persönlichen Kompetenzentwicklung auszufüllen. Die Online-Befragung umfasste 13 Skalen mit insgesamt 417 Items und inkludierte Daten zum soziodemografischen Hintergrund der Studierenden, deren pädagogischen Vorerfahrungen (z.B. vorherige Ausbildung oder soziales Engagement), zu den Motiven für die Aufnahme eines Hochschulstudiums bzw. für die Aufnahme einer Lehramtsausbildung (z.B. SELLMO, siehe Spinath et al., 2012). Darüber hinaus wurden ihre Fähigkeiten zur Selbstregulation und arbeitsbezogene Verhaltens-/Erfahrungsmuster (z.B. auf der Grundlage von AVEM, siehe Schaarschmidt & Fischer, 1997), emotionale Erschöpfung, Einschätzungen zur beruflichen Selbstkompetenz, Problemlösungskompetenz, Resilienz (Schaarschmidt, 2013), Vorwissen zu Inklusion und Erfahrungen in der Sonderpädagogik, der wahrgenommene Mehrwert des Praktikums und soziale Einstellungen in Bezug auf politische Interessen und Ansichten erfragt. Die Studierenden schätzten ihre eigenen Fähigkeiten auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht kompetent) bis 6 (sehr kompetent) selbst ein. In der Auswertung der ersten drei Jahrgänge wurden die TELLUS-Studierenden ($N = 31$) mit einer Kontrollgruppe aus Studierenden verglichen, die am regulären Praxissemester ($N = 31$) teilnahmen und hinsichtlich Alter ($M = 28$ Jahre; $SD = 5,54$),

Geschlecht (24 weiblich; 7 männlich) und Studienfach gematcht wurden. Die meisten Gruppenunterschiede wurden in diesem Vergleich nicht signifikant, zeigten aber leichte Tendenzen, die Hinweise für künftige Forschung und die Gestaltung von SL-Programmen geben können. Es ließen sich beispielsweise Hinweise finden, dass die Studierende in SL-Projekten fachlich nicht weniger lernen als Kommiliton*innen in regulären, vergleichbaren Veranstaltungen, wodurch auch für das TELLUS-Projekt die Annahme, dass Studierende im SL zwar “gut” lernen, aber nicht das, was sie für ihren “eigentlichen Beruf” lernen sollten, entkräftet werden kann. Unabhängig von der Art des Praktikums, an dem die Studierenden teilnahmen (TELLUS oder reguläres Praxissemester), stieg die Wahrnehmung ihrer eigenen Kompetenz in Bezug auf Lehren, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (Gröschner, 2015) von der ersten bis zur letzten Messung signifikant an ($p = 0,039$, $\alpha = 0,05$). Konkret verbesserten die Studierenden (a) ihre Fähigkeiten, den Unterricht methodisch und schülerzentriert zu planen, und (b) ihre Fähigkeit, den Unterricht zu strukturieren (*Lehren*). Sie berichteten auch, dass sie in der Lage sind, Konflikte in der Schulklasse zu deeskalieren und Fehler sowie Regelverstöße angemessen zu besprechen (*Erziehen*). Eine Zunahme ihrer Kompetenz, Schüler mit Lernschwierigkeiten einzuschätzen und zu erkennen (*Beurteilen*) und Entwicklungen in ihrer Fähigkeit, Evaluations- und Reflexionsergebnisse für konstruktive Unterrichtsprozesse zu nutzen (*Innovieren*), wurden von allen Studierenden berichtet. Darüber hinaus stieg die Begeisterung der Studierenden für die Lehre (Kraatz et al., 2023; Kunter et al., 2011; Kunter et al., 2008) und für die Arbeit mit Schüler*innen während der Teilnahme am TELLUS-Programm an. Obwohl alle Studierenden bereits zu Beginn beider Praktikumsformen beträchtlichen Enthusiasmus für ihr Fach gezeigt hatten, nahm der fachspezifische Enthusiasmus während der Teilnahme an TELLUS noch zu, was für die Studierenden im regulären Praxissemester nicht zutraf. Die Ergebnisse der Evaluation deuten darauf hin, dass die Teilnahme am TELLUS-Programm fachspezifische Kompetenzen und Freude am angestrebten Beruf vermittelt bzw. aufrechterhält ($F = 3.15$, $p = .04$).

4 Fazit

Insgesamt kann das TELLUS-Programm daher als ein anschauliches Beispiel dafür gesehen werden, wie sich Engagement in Lehrveranstaltungen positiv auf die akademische und soziale Entwicklung von Studierenden auswirken kann und u.a. über die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit das Studium motivational unterstützen kann. Wenn wir davon ausgehen, dass sich die motivationalen Aspekte der Durchführung von SL-, CBL- und CEL-Programmen auch auf andere Lehrangebote in verschiedenen Studiengängen übertragen lassen (Kunter et al., 2013), wäre dies eine Möglichkeit, zur Wahrnehmung eines gesteigerten Werts des Studiums beizutragen. Wichtig ist dabei die Gleichwertigkeit aller beteiligten Partner*innen, sodass der Mehrwert sich nicht allein für Studierende darstellt, sondern auch für die involvierten Lehrpersonen, Institutionen und Praxispartner*innen.

Literatur

- Altenschmidt, K. & Arend-Steinebach, C. (2023). „Tatkräftige Einsätze, lösungsorientierte Ansätze und Umsetzungen“ – die Stimme der Community Partner im Service Learning. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(2), 17–36. <https://doi.org/10.3217/zfhe-18-02/02>
- Altenschmidt, K. & Miller, J. (2020). Gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung – UNIAKTIV. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 152–157). Beltz.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Beißert, H., Derkau, J., Waag, A.-S., & Hofer, M. (2023). Hinweise auf Langzeiteffekte von Service-Learning. Eine retrospektive Befragung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(2), 72–82. <https://doi.org/10.25656/01:27489> (ben:edu (o.D.) *ben:edu – Swiss Network for Service Learning at higher education facilities*. <https://benedu.ch/en/>)
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bildung durch Verantwortung e.V. (o.D.). *Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung e.V.* <https://www.bildung-durch-verantwortung.de/>
- Boursaw, B., Oetzel, J. G., Dickson, E., Thein, T. S., Sanchez-Youngman, S., Peña, J., Parker, M., Magarati, M., Littledeer, L., Duran, B., & Wallerstein, N. (2021). Scales of Practices and Outcomes for Community-Engaged Research. *American Journal of Community Psychology*, 67(3–4), 256–270. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12503>
- Brabazon, H., Esmail, J., Locklin, R., & Stirling, A. (2020). Beyond Employability: Defamiliarizing Work-Integrated Learning with Community-Engaged Learning. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning (ESJ)*, 5(3), 21–41. <https://doi.org/10.15402/esj.v5i3.70364>
- Braßler, M. (2018). Interdisciplinary Glocal Service Learning – Enhancement of Students' Interdisciplinary Competence, Self-Awareness and Glocal Civic Activism. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), Article 5, 81–98. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-02/05>
- Bringle, R. G. (2017). Hybrid High-Impact Pedagogies: Integrating Service-Learning with Three Other High-Impact Pedagogies. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 24(1), 49–63. <https://hdl.handle.net/1805/21921>
- Bringle, R. G. & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service-learning: What, how, and why? In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Hrsg.), *Higher Education and Civic Engagement* (S. 101–124). Palgrave Macmillan US.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2021). Civic Learning: A Sine Qua Non of Service Learning. *Frontiers in Education*, 6, Article 606443, 1–14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606443>
- Bringle, R. G., Hahn, T. W., & Hatcher, J. A. (2019). Civic-Minded Graduate: Additional Evidence II. *International Journal for Research on Service-Learning & Community Engagement*, 7(1), 1–20. <https://ijrslce.scholasticahq.com/article/11481-civic-minded-graduate-additional-evidence-ii>
- Bringle, R. G. & Wall, E. (2020). Civic-minded Graduate: Additional Evidence. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0026.101>
- Browning, T., Wilson, S., Howell, C. D., Weiss, A. M., & Engebretson, K. E. (2022). “I Didn't Believe Privilege Existed Before This”: Service-Learning in a Multicultural Education Course. In I. R. Management Association (Hrsg.), *Research Anthology on Racial Equi-*

- ty, *Identity, and Privilege* (S. 985–1004). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4507-5.ch053>
- Carlisle, S. K. E., Nitta, K. A., Murray, D. R., Gourd, K. M., & Shapiro, L. (2020). The Impact of Community-Based Learning on Civic Engagement. *Journal of Service-Learning in Higher Education, 11*, 102–117.
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education, 34*(2), 164–181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Chen, S. (2015). Faculty members' perception of service-learning courses in curriculum. *International Journal of Education and Human Development, 1*(3), 9–19.
- Chika-James, T. A., Salem, T., & Oyet, M. C. (2022). Our Gains, Pains and Hopes: Community Partners' Perspectives of Service-Learning in an Undergraduate Business Education. *SAGE Open, 12*(1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/21582440211069390>
- Compare, C., Brozmanová Gregorová, A., Culcasi, I., Aramburuzabala, P., & Albanesi, C. (2023). “The farmer, the guide, and the bridge”: the voice of community partners within European Service-Learning. *Pedagogy, Culture & Society, 1*–23. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2271896>
- Crespo Foundation (o.D.). *Crespo Foundation: Accompanying Education*. <https://www.crespo-foundation.de/en/accompanying-education>
- Crone, T. S. (2023). The Impact of Service-Learning at an HSI on Attitudes Toward Individuals Experiencing Homelessness. *Teaching of Psychology, 50*(4), 350–355. <https://doi.org/10.1177/00986283211055474>
- Deci, E. L. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik: The theory of self-determination of motivation and its relevance to pedagogics*. Beltz. <https://doi.org/111739>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford handbook of human motivation* (S. 85–108). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- Derkau, J., & Münzer, S. (2020). Von Kooperation in Service Learning zur Kollaboration: Eigenschaften und Wirkungen von Campus-Community-Partnerschaften. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft: Service Learning an deutschen Hochschulen: Positionen und Perspektiven* (S. 194–208). Beltz Juventa.
- EASLHE (o.D.). *European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE)*. <https://www.eoslhe.eu/easlhe/>
- Edwards, B., Mooney, L., & Heald, C. (2001). Who is Being Served? The Impact of Student Volunteering on Local Community Organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 30*(3), 444–461. <https://doi.org/10.1177/0899764001303003>
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., Dweck, C., & Yeager, D. S. (Hrsg.) (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (Second edition). Guilford Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4837497>
- eoslhe (o.D.) *European Observatory of Service-Learning in Higher Education*. <https://www.eoslhe.eu/easlhe/>
- Fernandez, K. & Slepcevic-Zach, P. (2018). Didaktische Modellierung einer Service-Learning-Lehrveranstaltung – Ergebnisse eines Design-Based-Research-Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft, 46*(2), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0002-8>
- George-Paschal, L., Hawkins, A., & Graybell, L. (2019). Investigating the Overlapping Experiences and Impacts of Service-Learning: Juxtaposing Perspectives of Students, Faculty,

- and Community Partners. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(2), 43–61. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.203>
- Gerholz, K.-H. (2020). Wirkungen von Service Learning – Stand der Forschung. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft: Service Learning an deutschen Hochschulen: Positionen und Perspektiven* (S. 70–86). Beltz Juventa.
- Gerholz, K.-H., Holzner, J., & Rausch, A. (2018). Where Is the Civic Responsibility in Service Learning? A Process-oriented Empirical Study. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), Article 4, 61–80. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-02/04>
- Gordon, C. S., Pink, M. A., Rosing, H., & Mizzi, S. (2022). A systematic meta-analysis and meta-synthesis of the impact of service-learning programs on university students' empathy. *Educational Research Review*, 37, Article 100490, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100490>
- Gröschner, A. (2015). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung: Erfassung der bildungswissenschaftlichen Kompetenzeinschätzung im Praktikum; KLIP-Kompaktskalen*. UPB.
- Heckmann, C., Machura, I. A., Horz, H., Lustig, N., Nünlist, Y., & Stein, C. (2024). Multi-lateral partnerships supporting community engagement among pre-service teachers: The TELLUS partnership. In C. A. Green & M. J. Eady (Hrsg.), *Creating and Sustaining Purposeful School-University Partnerships: Building Connections Across Diverse Educational Settings* (S. 319–339). Springer.
- Herbert, U. & Schönhagen, J. (2020). *Vor dem 5. September: Die „Flüchtlingskrise“ 2015 im historischen Kontext*. Bundeszentrale für Politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/312832/vor-dem-5-september/>
- Hochschulrektorenkonferenz. (2017). *Transfer und Kooperation als Aufgabe der Hochschulen: Entschließung der 23. Mitgliederversammlung der HRK am 14. November 2017 in Potsdam*.
- Hofer, M. & Derkau, J. (Hrsg.). (2020). *Campus und Gesellschaft: Service Learning an deutschen Hochschulen: Positionen und Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Institut für Demoskopie Allensbach. (2017). *Engagement in der Flüchtlingshilfe: Ergebnisbericht*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/122010/d35ec9bf4a940ea49283485db4625aaf/engagement-in-der-fluechtlingshilfe-data.pdf>
- Karasik, R. J. (2019). Community Partners' Perspectives and the Faculty Role in Community-Based Learning. *Journal of Experiential Education*, 43(2), 113–135. <https://doi.org/10.1177/1053825919892994>
- Kindred, J. (2020). Nonprofit Partners' Perceptions of Organizational and Community Impact Based on a Long-Term Academic Service-Learning Impact Based on a Long-Term Academic Service-Learning Partnership. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 13(1), 74–87.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Second edition). Pearson Education LTD. <https://learning.oreilly.com/library/view/-/9780133892512/?ar>
- Kraatz, C. E., Müller, & A., Grölz, K. (2023): Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten. Längsschnittstudie bei Studierenden des Förderschullehramts im Praxissemester. In A. Böhnert, K. Grölz, K. Hartig, F. Klingebiel, A. Müller & R. Staab (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen* (S. 91–116). Waxmann.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *The Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>

- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*(5), 468–482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Lau, K. H. & Snell, R. S. (2020). Test-Retest Reliability and Validity of the Service-Learning Outcomes Measurement Scale. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 8*(1), 1–16. <https://doi.org/10.37333/001c.18782>
- Lindau, A.-K. & Thürkow, D. (2022). Lehrerprofessionalisierung durch Service Learning am Beispiel der digitalen Plattform „Klimaanpassung online verstehen“. In J. Weselek, F. Kohler & A. Siegmund (Hrsg.), *Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 165–176). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65120-9_14
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., Valverde-Esteve, T., Salvador-Garcia, C., & Chiva-Bartoll, O. (2022). A Longitudinal Study of the Effects of Service-Learning on Physical Education Teacher Education Students. *Frontiers in Psychology, 13*, 787346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.787346>
- Meyer, M., Neumayr, M., & Rameder, P. (2019). Students' Community Service: Self-Selection and the Effects of Participation. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 48*(6), 1162–1185. <https://doi.org/10.1177/0899764019848492>
- Moely, B. E. & Ilustre, V. (2019). Service Involvement and Civic Attitudes of University Alumni: Later Correlates of Required Public Service Participation during College. *Michigan Journal of Community Service Learning, 25*(1), 30–42.
- Mordel, J., Heckmann, C., & Horz, H. (2021). The Process of Learning and Teaching in Service Learning – The Need for a Multi-Level Approach. In K.-H. Gerholz (Hrsg.), *Impulse zu Methoden in der deutschsprachigen Civic Engagement-Forschung: Proceedings der Arbeitsgruppe Forschung im Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung* (S. 5–14). https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2021/03/proceedings_agforschung_impulsemethoden.pdf#page=7
- Painter, D. L. & Howell, C. (2020). Community Engagement in the Liberal Arts: How Service Hours and Reflections Influence Course Value. *Journal of Experiential Education, 43*(4), 416–430. <https://doi.org/10.1177/1053825920931563>
- Pak, C.-S. (2020). Exploring the Long-term Impact of Service-Learning. *Hispania, 103*(1), 67–86.
- Robertson-von Trotha, C. & Scholl, I. (2020). Ein Angebot zur Stärkung bürgerschaftlichen Engagements. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 176–180). Beltz.
- Ruiz-Ordóñez, Y., Salcedo-Mateu, A., Turbi, Á., Novella, C., & Moret-Tatay, C. (2022). Val-U: Psychometric properties of a Values and Civic Attitudes Scale for University Students' Service-Learning. *Psicologia, Reflexao E Critica : Revista Semestral Do Departamento De Psicologia Da UFRGS, 35*(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00206-8>
- Stiftung Lernen durch Engagement. (o.D.). *Stiftung Lernen durch Engagement*. <https://www.servicelearning.de/english>
- Sandy, M. & Holland, B. A. (2006). Different Worlds and Common Ground: Community Partner Perspectives on Campus-Community Partnerships. *Michigan Journal of Community Service Learning, 13*(1), 30–43.
- Schaarschmidt, U. (. (2013). FIT-L ist vor allem ein Entwicklungsinstrument! Kommentar zum Beitrag von Köller et al. in Heft 2/2012. *Unterrichtswissenschaft, 41*(1), 80–83.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 18*, 151–163.

- Schichtl, R., Carroll, K. A., & Sartain, K. (2022). Factors influencing food insecurity empathy: The role of service-learning. *International Journal of Home Economics*, 15(2), 151–159.
- Schlegler, M. & Koch, S. (2022). *Pilot study on the learning success of students in service-learning compared to other teaching and learning formats*. <https://doi.org/10.48718/n9fy-cv17>
<https://doi.org/10.48718/n9fy-cv17>
- Schulze, U. & Kanwischer, D. (2018). Spatial Citizenship and Service Learning – Breaking the Mould of Geography Teacher Education. *GI_Forum*, 1, 131–142. https://doi.org/10.1553/giscience2018_02_s131
- Slepcevic-Zach, P., Fahrenwald, C., & Resch, K. (2023). Editorial: Campus-Community-Partnerships: Zukunftspartnerschaften zwischen Hochschule und Gesellschaft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(2), 9–15. <https://doi.org/10.3217/zfhe-18-02/01>
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). *Die Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Hogrefe.
- Spinath, B., & Schöne, C. (2019). Diagnostik von Zielorientierungen: SELLMO. In H. Gaspard, U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition* (S. 101–116). Hogrefe.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO: Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation; Manual* (2., überarbeitete und neu normierte Auflage). Hogrefe.
- Tinkler, A. & Tinkler, B. (2020). Building Social Capital through Community-Based Service-Learning in Teacher Education. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 12(2), 44–58.
- Tsiorvas, A. & Eady, M. J. (2023). Creating a Compulsory Subject Requiring Authentic Community Service Learning: A Framework for Change. In M. Winslade, T. Loughland & M. J. Eady (Hrsg.), *Work-Integrated Learning Case Studies in Teacher Education* (S. 235–245). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6532-6_19
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Edition ZfE Ser: v.9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6133729>
- Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9–27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

Timo Graffe, Johannes Lhotzky und Klaus Wendt

Visions for Climate

Ein Lernangebot für soziale Verantwortung im Bereich der Klimabildung

Abstract

Hochschulen tragen eine erhebliche soziale Verantwortung bei der Gestaltung der sozial-ökologischen Transformation. Um dieser gerecht zu werden, wurden im Rahmen des Zukunftsmoduls mehrere interdisziplinäre Lernangebote für die Universität Mainz entwickelt. Eines davon ist „Visions for Climate“. Dabei handelt es sich um eine interdisziplinäre Vorlesungsreihe, die sich mit positiven Zukunftsvisionen einer klimagerechten Welt und den dafür notwendigen Schritten auseinandersetzt. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die einzelnen Veranstaltungen in ein didaktisches Gesamtkonzept eingebettet sind. Ein wichtiger Bestandteil der Vorlesung ist es, die gesellschaftliche Verantwortung der Studierenden zu stärken und diese in Bezug zum eigenen Fachstudium zu setzen. Um dies zu reflektieren, sollten die Studierenden eine Metareflexion im Rahmen eines Portfolios anfertigen. Ziel dieses Beitrages ist es, einen umfassenden Einblick in die Konzeption eines solchen Bildungsangebotes zur Förderung von gesellschaftlicher Verantwortung zu geben und die Ergebnisse der Metareflexion vorzustellen, die aus Studierendensicht zeigen, was das Studium für eine klimafreundliche Zukunft leisten kann.

1 Einleitung

Der Klimawandel ist real.

Wir sind die Ursache.

Er ist gefährlich.

Die Fachleute sind sich einig.

Wir können noch etwas tun.

(Deutsches Klimakonsortium et al., 2021, S. 2)

Mit diesen prägnanten Aussagen beginnt das Thesenpapier des Deutschen Klimakonsortiums mit dem Titel „Was wir heute übers Klima wissen – Basisfakten zum Klimawandel, die in der Wissenschaft unumstritten sind“. In aller Schärfe wird hier betont, dass die Menschheit mit dem Klimawandel vor einem konkreten und hochkomplexen Problem steht. Die zentrale Botschaft findet sich im letzten Kernsatz, in dem lanciert wird, dass es noch nicht zu spät sei, um das Gefahrenpotential des Klimawandels abzuwenden, sofern sofort gehandelt wird.

Bereits mit der Agenda 21 wurde ein Konsens in den Gesellschaften unterschiedlichster Kulturkreise erreicht, dass eine zukünftige, gesellschaftliche Entwicklung die Lebensqualität aller Generationen und Schichten gewährleisten soll (UNCED, 1992).

Speziell in Bezug auf die Klimakrise wird eine globale Umgestaltung benötigt, die Maßnahmen zum Klimaschutz unter Berücksichtigung einer inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit vorsieht. Betrachtet man Bildung unter dem kritisch-konstruktiven Verständnis nach Klafki (1993), so wird genau dieser Aspekt gefordert. Demnach sollte sich Bildung an epochaltypischen Schlüsselproblemen orientieren. Die Klimakrise ist aufgrund ihrer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung eine solche Problematik. Diese Forderung nach Bildungsinhalten, die Studierende zu einem verantwortlichen Handeln befähigen sollen, ist auch in dem für alle Bundesländer gültigen Hochschulrahmengesetz verankert (§7 HRG). Explizit festgelegt ist aber nicht, wie ein solches Lernangebot, das ein klimagerechtes und verantwortliches Handeln fördern soll, in der universitären Lehre eingebunden werden soll.

Dieser Beitrag soll dazu einen möglichen Ansatz vorstellen. Dazu wird die Konzeption eines spezifischen Lernangebots, der interdisziplinären Ringvorlesung „Visions for Climate“ an der Johannes Gutenberg-Universität (JGU) näher betrachtet. Zudem werden Ergebnisse einer Metareflexion vorgestellt, die im Rahmen dieser Veranstaltung von den teilnehmenden Studierenden durchgeführt wurde. Diese zeigt schlaglichtartig und aus Studierendenperspektive auf, welchen Beitrag das eigene Studienfach für eine klimagerechte Zukunft leisten kann.

2 Das Mainzer Zukunftsmodul

Ausgehend von dem Ansatz, ein Bildungsangebot, das zum klimagerechten Handeln anregt und befähigt, an der Hochschule als Querschnittsthema in der Lehre zu verankern, wurde an der JGU Mainz das Zukunftsmodul (mit einer vorgesehenen Weiterentwicklung zu einem Zukunftszertifikat) entwickelt und etabliert (JGU, 2022). Dabei ist das Bildungsprogramm nicht nur auf die bloße Bewusstseinsbildung ausgerichtet, sondern soll den sogenannten „Knowledge-Action-Gap“ nach Knutti (2019) überwinden und die Studierenden zu zielgerichtetem und nachhaltigem Handeln anleiten. Hierbei steht als zu vermittelnde Intention im Vordergrund, gesellschaftliche und damit soziale Verantwortung zu übernehmen. Aus diesem Grund wird das Leitziel der interdisziplinären Veranstaltung in der Hinführung aller Studierenden zu einer „Climate Literacy“ gesehen, wie sie in Leve et al. (2023) beschrieben wird. Hierunter verstehen Michel et al. (2021) eine „Klima-Grundbildung“, die Klimawissen, Fähigkeiten und die Reflexion der eigenen Einstellungen vermittelt. Auf dieser Basis kann eine Befähigung zu einer „Climate Agency“ im Sinne der von der OECD gegebenen Definition der „students agency for 2030“ erreicht werden (OECD, 2020). Die „Climate Agency“ kann als eine auf die Klimakrise bezogene Gestaltungs- und Handlungskompetenz verstanden werden und ist ausgehend vom Weinert'schen Kompetenzbegriff folgendermaßen zu definieren:

„Kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um [klimarelevante] Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen [für eine klimagerechte und nachhaltige Entwicklung] erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

Zur theoretischen Fundierung und empirischen Beschreibung einer „Climate Agency“ wurde diese wiederum in mehreren Teilkompetenzen (siehe Abb. 1) ausdifferenziert. Dabei wurde auf die BNE-Kompetenzen von Education 21 (2016) zurückgegriffen, die mit den Ansätzen von De Haan, dem „A Rounder Sense of Purpose“ der Europäischen Union und den „Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit im Rahmen der Agenda 2030“ der UNESCO abgeglichen und teilweise adaptiert wurden (Education 21, 2016; De Haan, 2008; European Union, 2019; UNESCO, 2017).

<p>Erkenntnisgewinnung ... interdisziplinär und mehrperspektivisch Erkenntnisse gewinnen, beurteilen und diese anwenden.</p> 	<p>Systeme ... vernetzt denken und handeln.</p> 	<p>Antizipation ... vorausschauend denken und handeln.</p> 
<p>Kreativität ... kritisch-konstruktiv (kreativ) denken und handeln.</p> 	<p>Perspektiven ... unterschiedliche Perspektiven einnehmen, diese beurteilen und für Handlungen nutzen.</p> 	<p>Kooperation ... nachhaltigkeitsrelevante Problemstellungen gemeinsam bearbeiten und lösen.</p> 
<p>Partizipation ... gesellschaftliche Prozesse konstruktiv mitgestalten.</p> 	<p>Kritisches Denken & Reflektieren ... Werte und Handlungen reflektieren und als weitere Handlungsgrundlage nutzen.</p> 	<p>Verantwortung ... sich als Teil der Welt erfahren und für diese Verantwortung übernehmen.</p> 

Abbildung 1: Ausdifferenzierung der Teilkompetenzen der „Climate Agency“, wie sie im Mainzer Zukunftsmodul verwendet wird

Auf der Basis dieses Modells der notwendigen Teilkompetenzen wurde eine Serie von interdisziplinären Lehrveranstaltungen entwickelt und aufeinander abgestimmt, die sukzessive als zentrales Querschnittsthema in der universitären Lehre verankert werden sollen. Die jeweils gewählten Veranstaltungskonzepte ermöglichen dabei, dass das Angebot unabhängig vom spezifischen Studienfach gewählt und in jeden Studiengang eingebunden werden kann.

Die Studierenden beginnen die Teilnahme an dem Bildungsangebot mit völlig unterschiedlichen Voraussetzungen, was sowohl generelles sowie spezifisches Vorwissen, fachliche Ausrichtung aber speziell auch die Wahrnehmung der Problematik und die bisherige Handlungsbereitschaft in den entsprechenden Bereichen der Klimakrise und Nachhaltigkeit betrifft. Um dieser heterogenen Ausgangslage zu begegnen, orientiert sich das Lernangebot an dem Transtheoretischen Modell (TTM) der Verhaltensänderung nach J.O. Prochaska und W.F. Velicer (1997), das die beiden Psychologen ursprünglich für das gesundheitliche Vorsorgeverhalten entwickelt haben. Bereits in

früheren Arbeiten wurde das TTM für Bildungsansätze im Bereich des Klimawandels übertragen (Howell, 2014; Inman, 2022). Im TTM werden fünf States of Change (Stadien der Verhaltensänderung) unterschieden: (1) Stadium der Sorglosigkeit, (2) Stadium des Bewusstwerdens, (3) Stadium der Vorbereitung, (4) Stadium der Handlung und (5) Stadium der Aufrechterhaltung, die bis zum Abschluss des Transformationsprozesses durchlaufen werden müssen. Um den Schritt von einem Stadium ins jeweils nächste zu initiieren, wurden im Rahmen des Zukunftsmoduls entsprechende Interventionen in Form spezieller Lernangebote entwickelt. Diese lassen sich in die Kategorien „Orientieren“, „Ins Handeln kommen“, „Planen & Umsetzen“ und „Engagieren“ unterteilen, wie in Abb. 2 visualisiert.

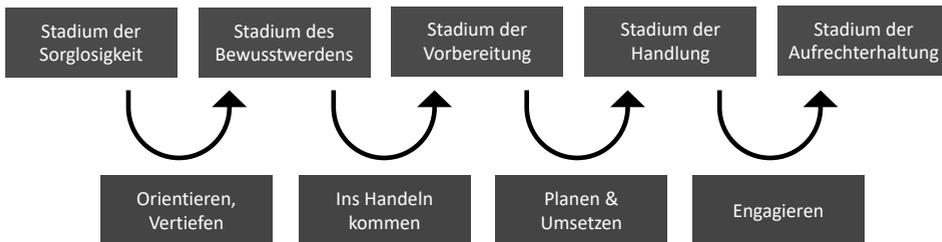


Abbildung 2: Stadien des Transtheoretischen Modells und zugehörige Interventionen im Zukunftsmodul (eigene Darstellung adaptiert nach Prochaska & Velicer (1997))

In diesem Beitrag soll exemplarisch die Intervention „Orientieren“ anhand der einführenden Veranstaltung des Zukunftsmoduls genauer betrachtet werden, da gerade diese sich intensiv mit der Ausrichtung und der Verortung einzelner Studiengänge in diesem Studienangebot auseinandersetzt. Es geht darum, allen Studierenden einen ersten interdisziplinären Überblick über die Thematik der Klimakrise zu vermitteln, damit sie sich ihrer sozialen Verantwortung bewusstwerden und den möglichen Beitrag ihrer eigenen Studienwahl in Hinblick auf die Bewältigung der Klimakrise reflektieren. Hierfür wurde die spezifisch ausgearbeitete interdisziplinäre Ringvorlesung „Visions for Climate“ im Wintersemester 2022/23 konzipiert. Diese findet seitdem regelmäßig im Wintersemester statt und konnte bereits im ersten Durchlauf über 900 Anmeldungen von Studierenden verzeichnen, die breit über alle Studiengänge der JGU verteilt waren.

3 Didaktische Rahmung der Vorlesungsreihe

Die Ansätze des Transtheoretischen Modells übertragend, ist die Einstiegsveranstaltung der Ringvorlesung im Rahmen des Zukunftsmoduls gezielt als Stufe der ersten Intervention konzipiert. Sie soll als einführendes Lernangebot dazu dienen, den Studierenden eine Bewusstwerdung der Thematik und Verantwortung für die Klimakrise zu vermitteln. Dabei stehen folgende Ziele im Vordergrund:

1. Unterstützung der Studierenden in dem Prozess, eigenständig ein interdisziplinäres Wissen bezüglich Folgen und Handlungsmöglichkeiten in Bezug zur Klimakrise aufzubauen (*interdisziplinäres Wissen*).
2. Anleitung der Studierenden, Sichtweisen unterschiedlicher Disziplinen auf die Klimakrise und damit verbundene Krisen in Verbindung zu setzen und zu einem Gesamtkomplex zu vernetzen (*vernetztes Denken*).
3. Aufzeigen der Studierenden von Visionen für die Zukunft, diese in Bezug zur Realität, zu wünschenswerten Realisierungsansätzen sowie zu aktuellen Entwicklungsrichtungen zu setzen und daraus notwendige Handlungsoptionen abzuleiten (*antizipatorisches Denken*).
4. Reflexion eigener Wertbegriffe hinsichtlich des Erreichens einer klimagerechten Zukunft anzustoßen und als Handlungsgrundlage zu nutzen (*Wertvorstellungen*).
5. Einflussmöglichkeiten des Individuums und der Gesellschaft auf die Klimakrise erfahrbar zu machen und darüber ein persönliches Verantwortungsbewusstsein zu schaffen (*soziale Verantwortung*).
6. Persönliche und kollektive Handlungsspielräume, die auf Klimagerechtigkeit abzielen, zu erkennen und zu beurteilen (*Handlungsspielräume*).
7. Die Klimakrise als ganzheitliches, globales Schlüsselproblem der Menschheit wahrzunehmen, die Handlungsbereitschaft erfordert (*globale Verantwortung*).

Ausgehend von diesen Zielen wurde ein didaktisches Konzept als Leitlinie für die Vorlesungsreihe entwickelt. Hierzu wurden Ansätze aus den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken kombiniert (Dubs, 2019; Renkl et al., 2020; Merzyn, 2015). Als wesentliche Leitlinien sind zu nennen:

a. Lernförderliche Vorlesungsatmosphäre

Im allgemeinen Diskurs ist durchaus ein aufgeheizter und ggf. negativ vorbelasteter Grundtenor zu der Thematik des Klimawandels zu beobachten. Um diesem entgegenzuwirken, wurde eine „geschützte“ Atmosphäre der individuellen Vorlesungsveranstaltungen als wichtig erachtet. Der Thematik der zunehmenden Klimaangst, die in der Bevölkerung beobachtet wird (Hunecke, 2022), wurde im Rahmen der Ringvorlesung, die oftmals Inhalte aufgreift, die bei den Teilnehmenden starke Emotionen und Phasen der gefühlten Hilflosigkeit hervorrufen können, besonders berücksichtigt. Dazu wurde ein Awarenesskonzept entwickelt, das sich mit dem Umgang mit Gefühlen und Diskriminierung in Bezug auf die Klimakrise und ihre Auswirkung auseinandersetzt (JGU, 2022b). Zudem waren bei der Vorlesung immer direkte Ansprechpartner*innen der Psychologists for Future für Klimakommunikation und Klimagefühle anwesend.

b. Klare Strukturierung der Sitzungen: Fantasiereise und Podiumsdiskussion

Es wurde darauf geachtet, dass die einzelnen Vorlesungssitzungen jeweils eine klare Strukturierung aufwiesen, indem sie einem identischen Ablaufschema folgten. Dieses startete nach der Begrüßung mit einem etwa fünfminütigen visionär-künstlerischen Impuls, der das antizipatorische Denken anregen soll. Im Rahmen einer „Fantasiereise“ in das Jahr 2100 wurde die Fragestellung: „Wie könnte unsere Welt aussehen, wenn

wir die Klimakrise bewältigt haben?“ angesprochen. Fantasiereisen eignen sich dafür besonders gut, da sie die innere Vorstellungskraft fördern und dazu beitragen, mögliche positive Zielzustände herauszuarbeiten (Dinger-Broda, 2013). Die Fantasiereisen wurden als jeweils in sich abgeschlossene Geschichten gestaltet, die aber aufeinander aufbauen und durch Rück- und Ausblicke eine durchlaufende Kontinuität in der Veranstaltungsreihe schaffen. Nach den Fantasiereisen folgte der 45-minütige Input der Referent*innen, der von diesen inhaltlich frei gestaltet wurde. Im Anschluss schloss sich jeweils eine moderierte 30-minütige Fragen- und Diskussionsrunde an.

c. Methodenvielfalt und Partizipation

Lernen wird generell als aktiver und konstruktiver Prozess betrachtet, der eigenständiges Denken und aktives Handeln erfordert. Dies setzt eine Vielzahl an Bedürfnissen und kognitiven Voraussetzungen bei den Lernenden voraus (Merzlyn, 2015). Aus diesem Grund ist die Integration von aktiven Phasen zur Partizipation der Studierenden sowie die Anwendung unterschiedlicher Lernmethoden förderlich. Um eine große Methodenvielfalt und Abwechslung zu gewährleisten, wurden zusätzlich zur “Fantasie-reise” zu Beginn und der Diskussionsrunde am Ende, an der jeder Teilnehmende über eine App auf einem mobilen Endgerät partizipieren konnte, den Referent*innen der Einbau interaktiver Elemente in den Beitrag nahegelegt. Die gleiche App wurde dazu über QR-Codes auch während der Vorträge zur Vermittlung von Quizfragen, zur Erzeugung von Wortwolken oder zur Aufnahme von Stimmungsbildern verwendet. Diese Interaktionen unterbrechen gezielt die mögliche Monotonie eines Vortrags, regen zur aktiven Teilnahme an und fördern das Gefühl der Beteiligung auf Seiten der Zuhörenden.

d. Lernförderliche Studienleistungen

In dieser Vorlesungsreihe wurde als Studienleistung ein Portfolio gewählt, um so mit gezielten Fragestellungen bei den Teilnehmenden Reflexionsprozesse anzuregen (Koch-Priewe, 2013). Durch die Integration verschiedener kreativer Reflexionsmethoden, wie etwa Sachtexten, poetischen Textformen oder grafischen Gestaltungselementen konnte die abzuliefernde Studienleistung an unterschiedliche Adressat*innen angepasst werden und ein Transfer in ein neues Medium erfolgen. Den Abschluss des Portfolios bildete eine Metareflexion, in der die Studierenden die gesamte Vorlesungsreihe in Bezug auf ihre Lebenswelt sowie aus der Sicht ihres jeweiligen Studiengangs reflektierten. Die Ergebnisse der Fragestellung wurden im Anschluss an die Vorlesungsreihe genauer ausgewertet und werden im Folgenden kurz diskutiert.

4 Ergebnisse der Metareflexion zum eigenen Studiengang

Die zentrale Frage der abschließenden Metareflexion der Studienleistung „Portfolio“ lautete: „Wie kann mein Studium einen Beitrag an einer klimagerechten Welt leisten?“. Dies sollten die Studierenden über die neuen Impulse der Vorlesungsreihe beantworten, wobei sie sich der sozialen Verantwortung des eigenen Studiengangs bewusst werden konnten.

Datenerhebung und Aufbereitung des Datenmaterials

Die Beantwortung der Fragen erfolgte in Form eines Fließtextes, der aus drei bis fünf Sätzen bestand. Zusätzlich wurden noch die Studienfächer der Teilnehmenden erhoben und dargestellt (s. Tabelle 1). Die Anzahl der hier betrachteten Stichprobe beträgt 190 Portfolios. Hierbei ist zu beachten, dass die Portfolios nur von Studierenden eingereicht wurden, welche die Veranstaltung anerkannt bekommen. Dies trifft nur auf einen kleineren Teil der angemeldeten Personen zu. Diese Portfolios wurden induktiv nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2022) ausgewertet.

4.1 Ergebnisse mit Diskussion

Tabelle 1: Anzahl Teilnehmender in Studienfächer

Informatik	51
Mathematik	24
Physik	20
Bildungswissenschaften	18
Publizistik	13
Politikwissenschaft	12
Biologie	11
Geografie	11
Meteorologie	11
Geowissenschaften	8
Germanistik	8
Geschichte	6
Biomedizinische Chemie	5
Englisch	5
Psychologie	5
Sport	5
Erziehungswissenschaften	4
Soziologie	4
Sonstige Studiengänge (mit weniger als 4 Teilnehmenden)	32

Studienfächer: Tabelle 1 zeigt die Studienfächer der Teilnehmenden. Insgesamt sind es 35 verschiedene Studienfächer, wobei Informatik mit 51 Teilnehmenden (27 %) den bei weitem größten Teil ausmacht. Wichtig ist hierbei zu beachten, dass einzelne Portfolios mehreren Studienfächern zugeordnet werden konnten, da beispielsweise Lehramt neben dem Fach „Bildungswissenschaften“ auch mindestens zwei weitere Fächer beinhaltet. Auch in den Sozial- und Geisteswissenschaften gibt es häufig Zwei-Fächer-Bachelorabschlüsse. Nebenfächer wurden wegen den geringen Semesterwochenstunden nicht berücksichtigt. Die Tabelle zeigt, dass Naturwissenschaften deutlich häufiger vertreten sind als Sozial- und Kulturwissenschaften. Grund hierfür ist, dass in den Fächern Informatik, Mathematik und Physik die Vorlesung im Studium bereits jetzt angerechnet

werden kann und dafür das Portfolio verpflichtend ist. Bei den anderen Fächern ist dies noch nicht der Fall, so dass die Teilnahme fakultativ war.

Beitrag des Studiengangs für eine klimagerechte Zukunft: Den größten Einfluss des eigenen Studiengangs auf eine klimagerechte Zukunft sehen die Studierenden den jeweiligen Beitrag zur Forschung zur Lösung der Klimakrise. Hierbei lassen sich die folgenden Subkategorien bilden:

1. Forschung zu neuen Methoden und Anwendungen, zur Lösung der Klimakrise (in 75 Portfolios genannt)
2. Forschung, wie man Lösungen und deren Prozesse optimiert und damit effizienter gestaltet werden können (in 41 Portfolios genannt)
3. Grundlagenforschung, auf die weitere anwendungsnahe Forschung aufbauen kann (in 35 Portfolios genannt)
4. Entwicklung von Modellen und Simulationen (in 29 Portfolios genannt)
5. Globaler Forschungs- und Technologietransfer (in 9 Portfolios genannt)

Eine weitere wichtige Rolle spielen die Themen „Kommunikation“ und „Bildung“. So wurde in 43 Portfolios angegeben, dass aus ihrer Perspektive der eigene Studiengang aus ihrer Sicht dazu beitragen kann, die Klima- und Nachhaltigkeitskommunikation zu stärken und die Menschen für das Thema zu sensibilisieren. In 16 Portfolios wurde genannt, dass der Studiengang dazu dienen kann, Beiträge zu nachhaltiger Entwicklung sowie weitere Klima- und Nachhaltigkeitsbildungsmaßnahmen in Kinder- und Erwachsenenbildung zu fördern.

Ein weiterer Punkt, der gemäß 15 der Portfolios der eigene Studiengang leisten kann, ist seinen Forschungsgegenstand unter Aspekten von Klimagerechtigkeit und Nachhaltigkeit kritisch zu reflektieren und daraus Handlungsmaßnahmen abzuleiten. Zudem fördert laut acht Portfolios der eigene Studiengang Problemlöse- und Reflexionskompetenzen für nachhaltiges Handeln bei seinen Studierenden. In zehn Portfolios dagegen wurde angegeben, dass der eigene Studiengang leider keinen ersichtlichen Beitrag leistet, während die Beiträge in acht weiteren Portfolios keiner Kategorie zugeordnet werden konnten. In zwei Portfolios wurde zur Fragestellung keine Aussage gemacht.

Die Ergebnisse der Metareflexion zeigen auf, dass nach der Vorlesungsreihe das Gros aller Studierenden in ihrem Studiengang Beiträge wahrnehmen, die dieser zur Bewältigung der Klimakrise leisten kann. Es werden dabei vor allem die Grundfunktionen der Hochschule aufgegriffen: Forschung, Lehre und Transfer. Dabei ist auffällig, dass das Thema Forschung eine große Rolle spielt, obwohl es im Studiengang meist nur unterschwellig in Erscheinung tritt. Hier kann eine entsprechende verstärkte Einbindung über eine adäquate Umgestaltung der Curricula angedacht werden. Insgesamt kann diese Datenerhebung aber nur einen groben Eindruck vermitteln, da wissenschaftliche Gütekriterien einer Befragung bisher nur mäßig berücksichtigt wurden, z. B. die unterschiedlichen Bedingungen für individuelle Studiengänge.

5 Fazit

Die hohe Teilnehmendenzahl und die in den Portfolios ausgedrückten durchweg positiven Rückmeldungen zeigen die hochgradig befürwortende Resonanz auf das Angebot des Zukunftsmoduls, das aktuell durch ein Projektseminar zu Klimawandel und Nachhaltigkeit – Climate Lab erweitert und fortgeführt wird. Für das in der Entwicklung befindliche Zukunftsmodul ergeben sich nach der Bewertung der Orientierungsveranstaltung „Visions for Climate“ aus dem Wintersemester 2022/2023 einige Anforderungen an zukünftige Lehr- und Lernangebote, um die angesprochenen Kompetenzen und die soziale Verantwortung der Studierenden weiter zu stärken:

1. Etablierung von Veranstaltungen in den einzelnen Fachdisziplinen, welche die soziale Verantwortung des Studiengangs zur Bewältigung der Klimakrise noch weiter vertiefen.
2. Integration von Veranstaltungskonzepten, welche die Studierende zu konkretem Handeln befähigen (hierzu wurde das Projektseminar „Climate Lab“ entwickelt, in dem Studierende eigene Klima- und Nachhaltigkeitsprojekte entwickeln).
3. Veranstaltungsformate, welche Klima- und Nachhaltigkeitsthemen stärker mit der Forschung in den Studiengängen verknüpfen.

Insgesamt wird deutlich, dass Bildungsangebote wie „Visions for Climate“ den Studierenden die soziale Verantwortung ihres eigenen Studiengangs aufzeigen und damit einen wichtigen Beitrag bei der Förderung von gesellschaftlicher Verantwortung an Hochschulen leisten können.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Berlin.
- De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8>.
- Deutsches Klimakonsortium et al. (2021). *Was wir heute übers Klima wissen. Basisfakten zum Klimawandel, die in der Wissenschaft unumstritten sind*. Abgerufen 12/23 unter https://www.deutsches-klimakonsortium.de/fileadmin/user_upload/pdfs/Publikationen_DKK/basisfakten-klimawandel.pdf
- Dinger-Broda, A. (2013). Eine hilfreiche Technik bei zahlreichen Störungsbildern. *Psychotherapie im Dialog*, 4, 10–11. <http://doi.org/10.1055/s-0033-1363002>.
- Dubs, R. (2019). *Die Vorlesung der Zukunft: Theorie und Praxis der interaktiven Vorlesung*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/978383852699>
- Education 21 (2016). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Ein Verständnis von BNE und ein Beitrag zum Diskurs*. Bern. Lausanne. Bellinzona. Abgerufen 12/23 unter https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/BNE-Verstaendnis_Langversion-mit-Quellen_2016.pdf

- European Union (2019). *A Rounder Sense of Purpose. Educator Competences in learning for sustainability*. Abgerufen 12/23 unter https://arounderseofpurpose.eu/wp-content/themes/rmwrk/documents/RSP_Competerences.pdf
- Howell, R. (2014). Using the transtheoretical model of behavioural change to understand the processes through which climate change films might encourage mitigation action. *International Journal of Sustainable Development*, 17, 137. <https://doi.org/10.1504/IJSD.2014.061778>.
- Hunecke, M. (2022). Auswirkungen des Klimawandels auf den Menschen. In M. Hunecke (Hrsg.), *Psychologie und Klimakrise* (S. 32–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66260-1_4.
- Inman, R. A., Moreira, P. A., Faria, S., Araújo, M., Cunha, D., Pedras, S., & Correia Lopes, J. (2022). An application of the transtheoretical model to climate change prevention: Validation of the climate change stages of change questionnaire in middle school students and their schoolteachers. *Environmental Education Research*, 28(7), 1003–1022.
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) (2022). *Zukunftsmodul. Einbindung von Klima- und Nachhaltigkeitsbildung in die universitäre Lehre*. Abgerufen 12/23 unter <https://zukunft.uni-mainz.de/files/2023/08/ProjektskizzeZukunftsmodul2AuflageDruckfassung.pdf>
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) (2022b). *Visions for Climate. Awareness-Konzept*. Abgerufen 12/23 unter <https://zukunft.uni-mainz.de/files/2022/10/Visions-forClimateAwarenesskonzept.pdf>
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Knutti, R. (2019). Closing the Knowledge-Action Gap in Climate Change. *One Earth*, (1), 21–23. <https://doi.org/10.1016/j.oneear.2019.09.001>.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzung, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker, J. Störländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–73). Verlag Julius Klinkhardt.
- Leve, A. K., Michel, H., & Harms, U. (2023). Implementing climate literacy in schools – what to teach our teachers? *Climatic Change*, 176(10), 134. <https://doi.org/10.1007/s10584-023-03607-z>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Merzyn, G. (2015). Guter Physikunterricht. Die Sicht von Schülern, Lehrern und Wissenschaftlern. *PhyDid B, Didaktik der Physik, Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*, 1, 1–8.
- Michel, H. et al. (2021). Welche Rolle spielt Bildung für klimafreundliches Handeln? Der Projektverbund „CLIF@IPN“ stellt sich vor. *IPN Journal*, 8, 44–53.
- OECD (2020). *Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. Abgerufen 12/23 unter https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Prochaska, J. O., & Velicer W. F. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12, 38–48. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.38>.
- Renkl, A., Eitel A., & Glogger-Frey, I. (2020). Die Vorlesung – nur schlecht, wenn schlecht vorgelesen: Warum eine gut gemachte Vorlesung einen Platz im Methodenrepertoire verdient. In R. Egger & B. Eugster (Hrsg.), *Lob der Vorlesung. Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre* (S. 113–136). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29049-8_6.
- Rieß, W. (2010). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien*. Waxmann.

- Schneider, M. & Mustafic, M. (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe: Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45062-8>.
- UNCED (1992). *Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung*. Abgerufen 12/23 unter https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf
- UNESCO (2017): *Education for sustainable development goals: learning objectives*. Abgerufen 12/23 unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. Beltz.

Laura Aguilera, Leoni Gillessen, Jonas Breetzke und Carla Bohndick

Studentische Perspektiven auf das Projekt WERT

Ein Interview über die berufliche und gesellschaftliche Relevanz geisteswissenschaftlicher Studiengänge

Abstract

Die berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Studiums sind zentrale Leitmotive vieler Hochschulen und gleichzeitig von hoher Wichtigkeit für Studierende. Doch gerade geisteswissenschaftliche Studiengänge haben oft nur einen geringen Berufsbezug, weshalb sich ein besonderes Verhältnis von Studierenden zur beruflichen Relevanz des Studiums zeigt. Deshalb nimmt das Forschungsprojekt WERT Maßnahmen in den Fokus, die die Wahrnehmung der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz des geisteswissenschaftlichen Studiums steigern sollen (für mehr Informationen siehe den Artikel von Breetzke & Bohndick aus diesem Sammelband). Im Interview berichten zwei studentische Hilfskräfte des Projektes, Laura Aguilera und Leoni Gillessen, von ihren eigenen Erfahrungen in Bezug auf die Relevanz ihres Studiums.

Frage: *Starten wir zum Einstieg erstmal mit euren Studienfächern. Könnt ihr kurz erläutern, was ihr studiert?*

Leoni: Ich studiere Erziehungs- und Bildungswissenschaften im dritten Mastersemester an der Uni Hamburg. Meine Schwerpunkte sind Partizipation und lebenslanges Lernen, also eine Fokussierung auf außerschulische Bildung und Erwachsenenbildung.

Laura: Ich studiere Lehramt für die Sekundarstufe I und II und bin im zweiten Mastersemester auch an der Uni Hamburg. Mein Fokus ist der Fremdspracherwerb in Spanisch und Englisch.

Frage: *Und identifiziert ihr euch beide als Geisteswissenschaftlerinnen?*

Beide: Ja!

Frage: *Oh, das war ja sehr eindeutig! Erinnert ihr euch noch daran, als ihr euch für das Projekt WERT beworben habt? Konntet ihr euch schon etwas darunter vorstellen?*

Leoni: Ich hatte das Gefühl, eine recht klare Vorstellung davon zu bekommen, als ich die Projektbeschreibung gelesen habe. Gerade die Thematik Studienmotivation hat mich interessiert, da ich während meines eigenen Studiums mit meiner Motivation gehadert habe. Als ich darüber nachdachte, ob ich nach meinem Bachelor einen Master machen sollte oder nicht fand ich es faszinierend, dieses Thema aus dieser Perspektive zu betrachten. Ich hatte vorher schon mal über Motivation nachgedacht, allerdings nicht aus einer Forschungsperspektive. Dennoch habe ich eine ziemlich klare Vorstellung davon bekommen, was das Interesse hinter dem Projekt ist: Maßnahmen zu finden, die die berufliche und

gesellschaftliche Bedeutung des Studiums hervorheben und so dazu beitragen können, Studienabbruchsmotivation zu verringern

Laura: Ich hatte vorher noch nichts von dem Projekt mitbekommen, aber das Themengebiet war mir natürlich auch schon bekannt. Ich habe dann zur Vorbereitung viel zum Projekt gelesen und so einen guten Einblick bekommen. Die Annahme, dass eine bessere Wahrnehmung des Wertes des Studiums die Motivation steigern kann, wodurch die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs verringert wird, hat mir damals sehr eingeleuchtet.

Frage: *Was sind eure Wünsche an berufliche und gesellschaftliche Relevanz für euer Studium?*

Leoni: Zum Stichpunkt der beruflichen Relevanz: Es für mich wichtig, dass ich während meines Studiums eine Vorstellung davon bekomme, welchen Beruf ich damit erreichen kann. Vor allem ist es wichtig, dass es ein Beruf ist, der mich interessiert, bei dem ich eine Verbindung spüre oder den ich gerne ausüben würde. In Bezug auf die gesellschaftliche Relevanz geht es mir eher darum, das Gefühl zu haben, dass ich mit dem, was ich hier im Studium lerne, etwas Gutes bewirken kann. Ich möchte dazu beitragen, die Gesellschaft zu verändern oder positiv zu beeinflussen. Dabei sind mir die berufliche und gesellschaftliche Relevanz ungefähr gleich wichtig. Wenn eins von beidem fehlt, sinkt bei mir die Motivation deutlich, das kann ich beobachten. In meinem Fall ist beides auch stark verbunden. Also viele Berufe, die ich später ergreifen kann, pädagogische oder soziale, tragen auch dazu bei, die Gesellschaft positiv zu verändern. Trotzdem ist es so, dass ich aktuell etwas Schwierigkeiten habe, da mein Studiengang keine klare berufliche Ausrichtung hat. Dies macht es für mich herausfordernd, da ich noch nicht genau weiß, welche berufliche Richtung ich einschlagen möchte. Stelle ich mir vor, dass diese berufliche Unschärfe noch weiter zunimmt, könnte ich tatsächlich keinen Sinn darin sehen, mein Studium fortzusetzen. Andererseits habe ich nach meinem Abitur auch überlegt, ob ich nicht etwas studieren sollte, das direkt zu einem sicheren Job und einem guten Einkommen führt. Doch dann war mir klar, dass mir die gesellschaftliche Relevanz und die Möglichkeit, etwas Wertvolles zu bewirken, ebenso wichtig sind. Deshalb konnte ich meine Studienwahl nicht allein auf die berufliche Perspektive stützen.

Laura: Ich möchte auch, dass mein Studium beruflich relevant ist. Und das ist es wirklich in doppelter Hinsicht: Zum einen ist im Lehramtsstudium ziemlich klar, was man machen wird, man wird einfach Lehrer*in. Ich kann also sagen, dass ich dahingehend wunschlos glücklich bin. Aber das ist auch eine Einschränkung, wenn man so denkt, denn das Studium bereitet uns eigentlich auch auf andere Bereiche vor. Wir erhalten ja insgesamt viele pädagogische Informationen und Kenntnisse, mit denen wir auch andere Dinge machen können als Lehrer*in zu werden. Zum anderen sehe ich mich auch nicht nur als Lehrerin, sondern mir ist auch die Wissenschaft und die Sprache sehr wichtig. Ich habe Kommiliton*innen, die den Bachelor of Arts studieren, wenn ich mit denen über berufliche Perspektiven spreche, eröffnen sich immer noch ganz neue

Möglichkeiten für die Zukunft. Also auch da werden meine Wünsche an berufliche Relevanz total gut erfüllt.

Frage: *Laura, wir wissen über dich, dass du vor deinem Studium schon privat und in Sprachschulen unterrichtet hast, also durchaus berufliche Vorerfahrungen in dein Studium mitbringst. Hast du das Gefühl, dass du es dadurch im Vergleich mit deinen Kommiliton*innen leichter hast, die berufliche Wichtigkeit deines Studiums zu sehen?*

Laura: Auf jeden Fall war ich mir von Anfang an aufgrund meiner vorherigen Arbeitserfahrung bewusst, was die berufliche Perspektive eines Lehramtstudiums bedeutet. Dadurch fällt es mir leichter, abstrakte Ideen wie z.B. die theoretische Grammatik mit meiner eigenen Erfahrung als Lehrerin zu verbinden. Aber das hat auch etwas mit Haltung zu tun, ich kenne auch Leute, die schon Erfahrung haben und die dann daraus schließen, dass alles, was sie an der Uni lernen, unnötig ist. Das kann dann auch Nachteile haben.

Frage: *Leoni, du arbeitest ja jetzt schon länger in WERT und hast zum Beispiel die Evaluationen organisiert oder am systematischen Review mitgearbeitet. Dadurch hast du viele innovative Konzepte für Veranstaltungen kennengelernt. Sind dir solche Veranstaltungen auch schon in deinem Studium begegnet?*

Leoni: Viele der evaluierten Veranstaltungen finde ich nicht direkt in meinem eigenen Studiengang wieder. Insgesamt gab es viele Vorlesungen, während in meinem Masterstudiengang ausschließlich Seminare angeboten wurden. Zudem haben wir intensiv mit dem Konzept des Service Learning zusammengearbeitet und dessen Veranstaltungen evaluiert. Das war für mich eine neue Erfahrung, da ich Service Learning vorher nicht kannte. Daher gab es auch keine großen Überschneidungen mit den Themen meines Studiengangs. Career-Service-Einrichtungen kannte ich schon, habe aber noch nie Angebote von denen besucht.

Frage: *Jetzt wieder an euch beide: Wenn ihr auf euer Studium zurückblickt, hattet ihr eine Veranstaltung, bei der euch die Relevanz des Studiums besonders deutlich geworden ist?*

Leoni: Ja, während des Bachelors konnten wir frei ein eigenes Projekt von der Idee bis zur Umsetzung entwickeln. Zusammen mit einigen Kommiliton*innen organisierte ich eine Workshopreihe zum Thema geschlechterreflektierende Pädagogik. Das war unglaublich spannend und bereichernd. Von der Planung des Projekts über den Aufbau von Kontakten zu den Referent*innen, die Abwicklung organisatorischer Aufgaben, bis hin zur Durchführung und Reflexion des gesamten Prozesses – all das hat mir enorm viel Spaß gemacht. Diese Erfahrung gab mir einen realistischen Einblick, wie man ein Projekt von Anfang bis Ende durchführt, was auch in vielen Berufen gefordert wird. Für mich war das eine besonders relevante Erfahrung im Rahmen meines Bachelorstudiums. Da konnte ich mir richtig gut vorstellen, wie es wäre, Projektkoordinatorin für eine Stadt oder ein Land zu sein oder in einer NGO zu arbeiten und da Bildungs- oder Kulturprojekte zu koordinieren.

Frage: *Kannst du benennen, was genau das Besondere an dem Projekt war? Was war das Erfolgsrezept bei der Veranstaltung?*

Leoni: Ich denke, der Schlüssel war wirklich die praktische Durchführung des Projekts in der Gruppe. Die Dozentin hielt sich größtenteils im Hintergrund, was uns viel Freiraum gab. Wir hatten lediglich eine vorbereitende und eine abschließende Sitzung, und es waren nicht viele Vorgaben vonseiten der Seminarleitung vorhanden. Das Besondere daran war, dass wir die Freiheit hatten, das Projekt eigenständig zu gestalten. Und gleichzeitig hatten wir den Rückhalt durch die Dozentin und Unterstützung, falls wir irgendwo nicht weiterkamen.

Frage: *Laura, wie sieht das bei dir aus?*

Laura: In meinem Studium gab es mehrere Veranstaltungen, die mir die Relevanz besonders deutlich gemacht haben. Interessanterweise waren das vor allem die Veranstaltungen mit einem starken theoretischen und linguistischen Fokus. Die Begeisterung der Dozent*innen und deren didaktische Ansätze, die über das bloße Vortragen von Folien hinausgingen, waren sehr inspirierend. Auch die Auswahl gesellschaftlich relevanter Themen, wie Klimawandel oder linguistische Inhalte, hat die Relevanz meines Studiums nochmal deutlich gemacht. Eben weil ich das Erlernte direkt auf aktuelle gesellschaftliche Situationen anwenden konnte. Darüber hinaus hatte ich die Möglichkeit, an praxisorientierten Seminaren teilzunehmen, in denen pädagogische und didaktische Methoden nicht nur gelehrt, sondern auch praktisch erprobt wurden, beispielsweise durch die Simulation von Unterrichtseinheiten. Besonders wertvoll war das detaillierte Feedback, das wir im Anschluss an solche Simulationen erhalten haben. Dies hat nicht nur motiviert, sondern es ermöglichte uns auch, das Gelernte direkt in denselben Seminaren anzuwenden und zu vertiefen. Dieser praxisnahe Ansatz und die intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten waren für mich sehr bereichernd.

Frage: *In unseren Befragungen im Projekt haben wir am Ende immer einen Bereich, in dem die Studierenden noch mal etwas zur wahrgenommenen Relevanz schreiben können. Diese Antworten habt ihr euch angeschaut. Was war für euch da die wichtigste Erkenntnis?*

Laura: Als erstes ist mir aufgefallen, dass ich eigentlich alles schon mal auf dem Campus gehört hatte. Zum Beispiel, dass die Studierenden den Einfluss ihres Studiengangs auf die Gesellschaft hinterfragen oder sich genau darüber Gedanken machen, wie ihre beruflichen Perspektiven nach dem Abschluss aussehen könnten. Das gilt nicht so sehr für das Lehramt, da ist das offensichtlicher, aber ich glaube viele Studierende der Geisteswissenschaften erleben diese Unklarheit.

Leoni: Ja, dem würde ich mich anschließen! Viele haben gesagt mein Studium ist gesellschaftlich relevant, aber mir fehlt die Anerkennung dafür oder ich stoße in meinem Umfeld auf Unverständnis. Was studiert ihr denn da überhaupt? Das ist doch überhaupt nicht wichtig. Aber die allermeisten sind vor allem auf die berufliche Relevanz eingegangen. Also, dass sie das Gefühl haben, es gibt keine

bestimmten Stellen auf dem Arbeitsmarkt, die genau für meinen Abschluss gedacht sind. Ich kann irgendwie sehr viel machen, aber ich bin sehr auf so eine Eigenverantwortung angewiesen, was zu finden, was mir Spaß macht.

Frage: *Wenn du das so sagst, kommt mir der Gedanke, ob wir mit dem Projekt vielleicht an der falschen Stelle ansetzen? Würdet ihr sagen, dass Studierende die Relevanz des Studiengangs eigentlich deutlich wahrnehmen, aber das Gefühl haben, dass das so in der Gesellschaft nicht ankommt?*

Laura: Ja! Ich würde das genauso unterschreiben!

Leoni: Vielleicht ist es auch so, dass die Kommentare, die uns besonders aufgefallen sind, das Gesamtbild etwas verzerrt haben. Viele Studierende äußerten das Bedürfnis, die Relevanz ihres Studiums zu betonen, die gesellschaftlich nicht immer anerkannt wird. Es besteht definitiv ein großer Unterschied zwischen der gesellschaftlichen und der beruflichen Relevanz. Tatsächlich gibt es nicht viele spezifische berufliche Positionen, die direkt auf die Geisteswissenschaften zugeschnitten sind. Dies führt oft dazu, dass die beruflichen Möglichkeiten für Absolvent*innen dieser Fächer begrenzt erscheinen.

Frage: *Was würdet ihr Studierenden raten, die die berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Studiums nicht so deutlich sehen?*

Leoni: Ich würde sagen, es ist wichtig, sich aktiv mit den Möglichkeiten auseinanderzusetzen, die einem zur Verfügung stehen. Gerade in den Geisteswissenschaften muss man oft seinen eigenen Weg finden, was Eigenverantwortung und Initiative erfordert. Man sollte es nicht versäumen, sich bereits während des Studiums Gedanken über die Zukunft zu machen. Es ist sinnvoll, sich durch Gespräche mit Kommiliton*innen und Teilnahme an Beratungsangeboten zu informieren und herauszufinden, was zu einem passen könnte. Zudem sollte man bereit sein, verschiedene Möglichkeiten auszuprobieren. Mit einem sozialwissenschaftlichen Abschluss kann man sowohl in der Forschung, als auch in der Bildung oder auch in der Unternehmensberatung arbeiten. Das sind ja ganz unterschiedliche Felder, die man ausprobieren kann.

Frage: *Laura, was würdest du Studierenden raten?*

Laura: Ich würde vorschlagen, die Beratungs- und Empfehlungsdienste des Career Centers zu nutzen, was eine gute Gelegenheit wäre, auch ein wenig zu reflektieren. Zum Beispiel könnten Studierende überlegen, welche Erwartungen sie zu Beginn ihres Studiums hatten und was sich seitdem verändert hat. Dies könnte ihnen helfen, ihre Interessen innerhalb des Studiengangs zu vertiefen, indem sie sich auf spezifische, sie begeistere Themen konzentrieren und entsprechend mehr Seminare dazu wählen. Zudem denke ich, dass es ist wichtig, dass sich Studierende darüber informieren, welche Ressourcen, wie das Career Center, ihnen zur Verfügung stehen. Viele sind sich dessen nicht bewusst. Das nächste Semester bietet wieder eine Gelegenheit, diesen Service zu nutzen. Selbst im Masterstudium kann man immer noch von solchen Diensten profitieren.

Frage: *Und was würdet ihr Universitäten raten, wie sie die Relevanz der Studienfächer noch besser herausstellen können?*

Leoni: Ich habe darauf keine klare Antwort. Einige Leute in den Kommentaren haben ähnliche Bedenken geäußert. Sie meinten, dass ihr Studiengang nicht besonders beruflich relevant erscheint. Trotzdem möchten sie nicht, dass das Studium stärker auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet wird. Stattdessen möchten sie aus Interesse studieren und sich intensiv mit den Inhalten auseinandersetzen, anstatt sich vorrangig an potenziellen Berufen zu orientieren. Daher finde ich es schwierig zu sagen, was die Universität in dieser Hinsicht verändern könnte.

Laura: Ja, es stimmt, dass es Beratungsstellen wie das Career Center gibt, aber oft werden diese Angebote von der Fakultät nicht deutlich genug hervorgehoben. Besonders für Erstsemester ist es nicht offensichtlich, dass solche Ressourcen auf dem Campus vorhanden sind. Seit dem Beginn der Corona-Pandemie war es zusätzlich schwierig, diese Angebote wahrzunehmen, da vieles online verschoben wurde. Ich denke auch, dass der Studienplan eine bessere Balance zwischen Theorie und Praxis bieten könnte. Obwohl Dozent*innen oft eine Leidenschaft für Literatur und Theorie zeigen, wäre es hilfreich, mehr praktische Elemente in die Seminare zu integrieren, die über einfache Präsentationstechniken hinausgehen und die Studierenden näher an realweltliche Anwendungen heranführen. Darüber hinaus wäre es nützlich, wenn die Universitätswebseite für jeden Studiengang nicht nur eine kurze Beschreibung bietet, sondern auch Erfahrungsberichte von ehemaligen Studierenden enthält oder konkretere Karrierebeispiele aufzeigt. Solche Informationen könnten Studieninteressent*innen helfen, eine informierte Entscheidung zu treffen, wenn sie einen Studiengang auswählen.

Leoni: Mir ist noch etwas eingefallen: Wir haben festgestellt, dass Praxismodule oft eine große Bedeutung haben. Es wäre wirklich hilfreich, diese auszubauen und die Zugänglichkeit zu verbessern. In meinem Studiengang beispielsweise gibt es ein Pflichtpraktikum. Viele müssen sich jedoch ihre Lohnarbeit als Praktikum anrechnen lassen, da es finanziell nicht möglich ist, zwei Monate Vollzeit unbezahlt zu arbeiten. Einige können das Praktikum nur absolvieren, indem sie ein zusätzliches Semester dranhängen, weil es sonst nicht möglich wäre, die Prüfungsleistungen rechtzeitig zu erfüllen. Daher sehe ich definitiv den Bedarf, die Struktur so anzupassen, dass alle Studierenden die Praxiserfahrung sammeln können, die sie sich wünschen und die sie auch in ihrer beruflichen Laufbahn voranbringt.

Frage: *Im Projekt hatten wir ja einen Fokus auf größere Maßnahmen, so etwas wie Service Learning oder Karrieretage. Aber eigentlich ist es ja auch total interessant, eher Mikro-Aktivitäten von Lehrenden in den Blick zu nehmen. Habt ihr Ideen oder Wünsche, was das sein könnte?*

Laura: Ich könnte mir vorstellen, dass es hilfreich wäre, wenn einfach erklärt wird, wie das Gelernte später angewendet wird. Ich kann natürlich nur von meinem Fachbereich, der Sprachwissenschaft, sprechen. Hier gibt es viele theoretische Semi-

nare, doch es gibt ebenso zahlreiche praktische Anwendungen für Sprachen, die man explorieren könnte. Oft liegt der Fokus jedoch ausschließlich auf der Theorie oder auf Forschungsprojekten. Es wäre nur ein Satz nötig, um beispielsweise zu erklären, wie eine Autokorrektur funktioniert oder wie Google Sprachanalyse verwendet, um etwas zu suchen, wie die Phonetik funktioniert, wenn man mit einem Handy spricht und ähnliches. Diese praktischen Anwendungen werden jedoch selten in Seminaren erwähnt oder in der Literatur behandelt. Stattdessen konzentriert man sich oft auf ältere Texte. Es wäre interessant und auch motivierend, mehr über aktuelle Autor*innen und zeitgenössische Literatur im Bereich der Sprachwissenschaften zu erfahren. Dies könnte die Studierenden inspirieren und motivieren, indem sie sehen, dass sie das Gelernte auch praktisch umsetzen können.

Leoni: Ich bin überzeugt, dass bereits einfache Methoden wie eine Einstiegsrunde zu Beginn, in der eine Interessensabfrage gestellt wird, sehr wirkungsvoll sein können. Es ist hilfreich, zu wissen, welche Erwartungen und Interessen die Teilnehmer*innen an das Thema der Sitzung haben. Eine abschließende Sicherung der Ergebnisse kann ebenfalls sehr wertvoll sein. Dies fördert im Vergleich zu traditionellen Methoden, bei denen ein Text gelesen und anschließend diskutiert wird, einen wirkungsvolleren Wissenstransfer. Solche Ansätze sorgen dafür, dass die Informationen besser verarbeitet und angewendet werden können. Ich glaube, dabei sind zwei Aspekte besonders wichtig: Erstens, dass man dazu angeregt wird, selbstständig zu denken und eine eigene Position zu entwickeln. Zweitens, dass man die Meinungen der anderen hört, was wiederum die Möglichkeit bietet, sich gegenseitig zu inspirieren. Zudem habe ich es immer als sehr bereichernd empfunden, wenn Fachleute aus der Praxis zu Gast waren. In einem unserer Seminare hatten wir regelmäßig Gäste, die jeweils etwa 20 Minuten über ihren beruflichen Werdegang und ihre aktuellen Tätigkeiten sprachen. Dies gab uns wertvolle Einblicke und war sehr inspirierend, um mehr über die praktische Anwendung des Gelernten in verschiedenen Berufsfeldern zu erfahren.

Frage: *Gibt es noch etwas, das ihr loswerden wollt?*

Leoni: Etwas, das mir in der Diskussion über dieses Thema besonders bewusst wurde, ist die Relevanz der Bedingungen, unter denen wir studieren. Insbesondere die ständige Stressbelastung durch Abgabetermine und der Druck, schnell voranzukommen, können es schwierig machen, sich bewusst zu machen, warum wir eigentlich studieren, und den Spaß daran nicht zu verlieren. Daher ist soziale Absicherung, wie eine einfachere und bessere Studienfinanzierung durch beispielsweise das Bafög, essenziell. Es wäre hilfreich, wenn diese Aspekte ausgebaut würden, damit Studierende nicht ständig unter dem Druck stehen, ihr Studium in der Regelstudienzeit abschließen zu müssen. Auch eine Flexibilisierung des Curriculums, die unterschiedliche Lebensrealitäten berücksichtigt, wäre wünschenswert. Das sind die Punkte, die mir dazu einfallen.

Laura: Dem würde ich mich anschließen. Zusätzlich denke ich, dass es wichtig ist, mehr berufsvorbereitende Seminare in den Studienplan aufzunehmen, damit man einen besseren Einblick bekommt, was später in der Praxis möglich ist. Ich stelle mir vor, dass dies vor allem in Fächern wichtig ist, die nicht wie das Lehramtstudium auf ein bestimmtes Ziel hinarbeiten und bei denen die beruflichen Möglichkeiten häufig unklar sind.

Autor*innenverzeichnis

Laura Aguilera ist Studentin im Master of Education an der Universität Hamburg mit den Fächern Spanisch und Englisch. Sie ist außerdem als studentische Hilfskraft im Projekt WERT tätig. Ihr Schwerpunkt liegt auf dem Spracherwerb von Zweit- und Drittfremdsprachen in der Erwachsenenbildung.

Martin Becker ist seit über 10 Jahren Studienberater im Career Service und in der Zentralen Studienberatung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Nadia Blüthmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen und bei der Arbeitsstelle Studium und Beruf der Universität Hamburg. Sie lehrt und forscht zu studentischen Schlüsselkompetenzen, Berufsbezug im geisteswissenschaftlichen Studium und zur Mediendidaktik.

Carla Bohndick ist Professorin am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Studienerfolg, Diversität und die Passung zwischen Studierenden und der Universität.

Jonas Breetzke ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Studienmotivation sowie die berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Studiums.

Andreas Eimer ist Leiter des Career Service der Universität Münster. In diesem Kontext arbeitet er konzeptionell zur Thematik Employability, gibt Lehrveranstaltungen zu überfachlichen Kompetenzen und berät Studierende hinsichtlich ihrer berufsbiografischen Entwicklung. Daneben ist er als Berater für internationale Hochschulen tätig.

Leoni Gillessen ist studentische Hilfskraft im Forschungsprojekt WERT und Masterstudentin an der Universität Hamburg im Fach Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Ihr Studienschwerpunkt ist Partizipation und Lebenslanges Lernen mit dem Fokus Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung.

Timo Graffe ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter des Mainzer Zukunftsmoduls. Bildung für nachhaltige Entwicklung und Climate Literacy gehören zu seinen Forschungsinteressen.

Carola Grunschel ist Professorin für Pädagogische Psychologie an der Universität Münster. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Motivation, akademische Prokrastination und Studienerfolg mit einem Fokus auf längsschnittliche und alltagsnahe Methoden.

Carmen Heckmann ist Mitglied des operativen Leitungsteams des Interdisziplinären Kollegs Hochschuldidaktik (IKH) an der Goethe-Universität (GU) Frankfurt im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie. Neben ihrer Tätigkeit zur Professionalisierung der Hochschullehre lehrt und forscht sie u. a. zu Service Learning und Campus Community Partnerships.

Holger Horz hat seit 2010 an der Goethe-Universität Frankfurt die Professur für Pädagogische Psychologie mit dem Schwerpunkt Lernen und Lehren im Erwachsenenalter inne. Seit 2015 ist er Geschäftsführender Direktor der Akademie für Bildungsforschung

und Lehrkräftebildung (ABL) und Studiendekan der Psychologie. Seine Forschungsschwerpunkte sind Digital Education, AI & Education, ICT-Literacy, Blended Learning, Instructional Design, Hochschuldidaktik und Lehrkräftebildung.

Lena Kegel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie und im Evaluationsteam des Fachs Psychologie der Universität Münster. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Studienmotivation und Studienerfolg.

Johannes Lhotzky ist Vertretungsprofessor für Physikdidaktik an der Universität Koblenz. Sein Forschungsschwerpunkt ist die Lehr-Lern-Forschung und die Konzeption und Evaluation von digitalen Medien im Physikunterricht.

Eileen Lübcke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich des Forschendes Lernen.

Ina Alexandra Machura ist wissenschaftliche Mitarbeiterin mit den Schwerpunkten Work-Integrated Learning und English-Medium Instruction am Interdisziplinären Kolleg Hochschuldidaktik (IKH) an der Goethe-Universität (GU) Frankfurt.

Silke Neuhaus-Eckhardt ist Juniorprofessorin für Hochschuldidaktik Mathematik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind mathematisches Beweisen und Wertüberzeugungen von Lernenden.

Stefanie van Ophuysen ist Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen neben der Motivationsförderung in der akademischen Bildung in den Bereichen Soziale Beziehungen im (inklusive) Schulkontext, Grundschulübergang, Pädagogische Diagnostik und diagnostische Kompetenz von Lehrkräften.

Laura Schäfer ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Empirische Bildungsforschung/Forschungsmethoden am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster tätig. Im Rahmen ihrer Promotion beschäftigt sie sich mit der Motivationsförderung von Studierenden mit dem Schwerpunkt der forschungsmethodischen Ausbildung.

Anne Scheunemann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie der Universität Münster und am Lehrstuhl für Lehr-Lernforschung der Ruhr-Universität Bochum. In ihren Forschungsarbeiten stehen akademische Prokrastination, Studienzufriedenheit und Studienabbruch im Fokus.

Derya Turhan war wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie an der Universität Münster. Ihre Dissertation verfasste sie zu Burnoutsymptomen bei Studierenden.

Klaus Wendt ist Professor der Experimentalphysik mit Forschungsschwerpunkten im Bereich Isotopenphysik, Lasermassenspektrometrie und Spurenanalytik sowie besonderem Engagement in der Lehramtsausbildung und Public Outreach an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Joachim Schroeder,
Louis Henri Seukwa,
Uta Wagner

Gemeinsam promovieren?

Erwägungen, Erfahrungen und
Empfehlungen zur Durchführung
von Graduiertenkollegs

2023, 154 Seiten, br., 27,90 €,
ISBN 978-3-8309-4784-4
E-Book: 24,99 €,
ISBN 978-3-8309-9784-9



WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

.....

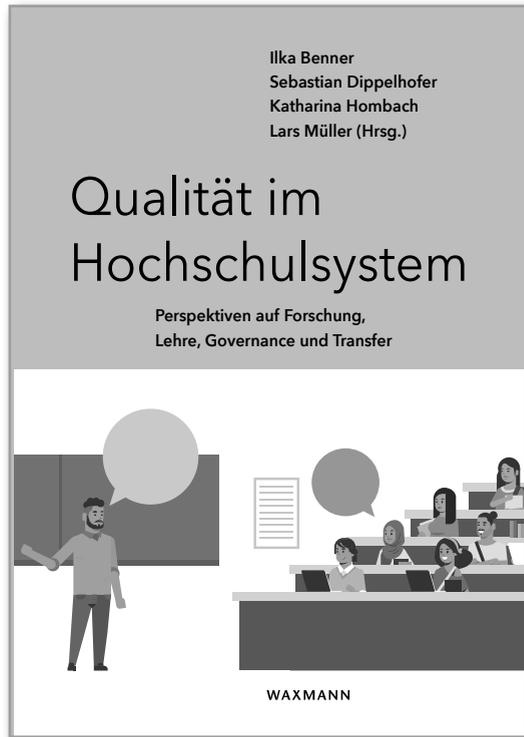
Die Promotion in Gruppenformaten mit strukturierten Graduiertenprogrammen ist in der deutschen Hochschullandschaft neben der Individualpromotion ein alternativer Weg zur Erlangung eines Doktorgrads. Eine Besonderheit solcher gemeinsamen Promotionen in wissenschaftlichen Gruppen sind Kooperative Graduiertenkollegs zwischen Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Universitäten. Anhand verschiedener methodischer Zugänge nähern sich die Autor:innen dem ‚Abenteuer: Graduiertenkolleg‘. Was sind die gesellschaftlichen und hochschulpolitischen Erwartungen und Rahmungen von Kooperativen Graduiertenkollegs? Wie gelingt gemeinsames Promovieren in einem hierarchischen Feld? Wie bekommt man eine Struktur in ein strukturiertes Graduiertenprogramm? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteur:innen in einem Graduiertenkolleg? Und letztlich: Haben Graduiertenkollegs eine Zukunft?

Ilka Benner,
Sebastian Dippelhofer,
Katharina Hombach,
Lars Müller
(Hrsg.)

Qualität im Hochschulsystem

Perspektiven auf
Forschung, Lehre,
Governance und Transfer

2023, 284 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-4750-9
E-Book: 35,99 €,
ISBN 978-3-8309-9750-4



Das Feld der Hochschulforschung ist von vielfältigen Themen, heterogenen Forschungsansätzen sowie einem theoretisch wie empirisch reichhaltigen Spektrum an Inhalten und methodischen Arbeits- bzw. Vorgehensweisen gekennzeichnet. Als zentrale Plattform zur Vorstellung aktueller Befunde und Diskussionen, zur Vernetzung, Professionalisierung und Förderung des Nachwuchses fungiert die 2006 gegründete „Gesellschaft für Hochschulforschung“ (GfHf). Bei deren 16. Jahrestagung 2021 zum Thema „Qualität im Hochschulsystem“ setzte sich die Forschungsgemeinschaft mit Erwartungen an Hochschulen in den Kernbereichen *Forschung, Lehre, Governance* und *Transfer* auseinander. Dieser Sammelband bündelt relevante Beiträge aus diesen vier Bereichen, welche aktuelle Debatten der Hochschulforschung behandeln und auf Innovationen in der Lehre und den Forschungsmethoden verweisen. Sie tragen zu interdisziplinären Perspektiven auf Hochschulforschung bei, die dieses Feld prägen und bereichern.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com