

2 Konzeptioneller und situativer Kontext

Zu Beginn des SADLIT Projektes wurden an der WiSo-Fakultät der Universität zu Köln keine Lehrveranstaltungsaufzeichnungen durchgeführt. Verschiedene Ansätze, wie man sie bereits Ende der 1990er Jahre in der Wirtschaftsinformatik erprobt hatte (Coenen, 2002; Seibt & Coenen, 2000), wurden auf Grund der Emeritierung des Forschungsleiters, Prof. Dr. D. Seibt, eingestellt. Entsprechend hatten die aktuell in den Bachelor- und Master-Studiengängen immatrikulierten Studenten meist keine Erfahrung in der Anwendung von Lehrveranstaltungsaufzeichnungen. Daher wurde zunächst auf die Ergebnisse der Evaluation anderer Universitäten zurückgegriffen (Abschnitt 2.4) und für die eigenen Untersuchungen ein explorativer Mixed-Methods Ansatz (Abschnitt 5.1) gewählt, dessen qualitative Anteile unter anderem dazu dienten, die Thesenfindung zu unterstützen (Glaser & Strauss, 2006, p. 37f).

Neben den aktuellen Ergebnissen der Evaluation von Lehrveranstaltungsaufzeichnungssystemen (Abschnitt 2.4) bildeten die Konzepte der Vereinbarkeit (Abschnitt 2.1) und der Statuspassage (Abschnitt 2.2) den theoretischen Rahmen. Die Entwicklungen im Zuge des Bologna-Prozesse (Abschnitt 2.7.1), der Exzellenzinitiative (Abschnitt 2.7.2) sowie verschiedener gesetzlicher und finanzieller Regelungs- und Anreizsysteme auf Landesebene (Abschnitt 2.7.3) bildeten das situative Umfeld. Hierbei wurde an verschiedenen Stellen dieser Arbeit zwischen den individuellen Herausforderungen der Studierenden auf Mikroebene und den Herausforderungen der Hochschulen auf Makroebene unterschieden.

2.1 Vereinbarkeitsdiskussion

Aktuell wird das Thema der Vereinbarkeit von Arbeit, Studium, Familie, Ehrenamt und Freizeit aus verschiedenen Blickwinkeln diskutiert. Die klas-

sische Vereinbarkeitsdiskussion greift dabei das Zusammenspiel von Arbeit und Familie beziehungsweise Familiengründung³ auf, oft auch unter Berücksichtigung des Studiums (Auferkorte-Michaelis et al., 2005; Baden-Württemberg, 2008; Bammer & Ziegler, 2009; Brüstle et al., 2011; Cornelißen & Fox, 2007; Filipp et al., 2011; Göhler & Scholz, 1989; Kurscheid, 2005; Liebhardt et al., 2012; Liebhardt et al., 2011; Rost et al., 2003; Stein, 2011; Stein & Adam, 2011), während die Diskussion unter dem Stichwort „Work-Life-Balance“ den Lebensbereich außerhalb der Erwerbsarbeit weiter fasst und dabei auch klassische Freizeitaktivitäten mit einschließt, ohne sich auf diese zu reduzieren (Ridder, 2012; Weber et al., 2008). Ein dritter Ansatz zu Annäherung an die Vereinbarkeitsproblematik ist der Weg über die Doppelkarriere-Paare⁴ (Waffenschmidt, 2015), also Paare, bei denen auf Grund der Karriereorientierung beider Partner wenig zeitlicher Spielraum besteht beziehungsweise durch die Anforderungen der Erwerbsarbeit beider Partner neue Restriktionen entstehen. Im Gegensatz zum Ernährer-Modell⁵, können bei Doppelkarriere-Paaren die arbeitsweltlichen Anforderungen eines Partners nicht über die Aufgabe der Erwerbsarbeit des anderen Partner kompensiert werden. Allen Ansätzen gemein ist, dass sie in Abkehr vom klassischen Ernährer-Modell größere Zeiträume für nicht direkt der Erwerbsarbeit oder dem an dessen Stelle tretenden Studium dienende Tätigkeiten in Anspruch nehmen. Eine besondere Stellung kommt dabei der Positionierung der Erwerbsarbeit zu. Ist das Leben von Studierenden Gegenstand von Work-Life-Balance Untersuchungen so stellt das Studium den „Work“-Teil dar⁶, während studienbegleitende Erwerbsarbeit, gemeinsam mit anderen Faktoren, Eingang in den „Life“-Teil findet.

Der Lösung von Vereinbarkeitskonflikten kommt nicht nur auf der Ebene der betroffenen Individuen Bedeutung zu, auch auf gesellschaftlicher Ebene können sich ungelöste Vereinbarkeitskonflikte auswirken. Filipp et al. schließen, da unsere Gesellschaft gleichsam an der Qualifikation junger Erwachsener wie auch an einer neuen Generation von Kindern interessiert sein muss, dass im Gegenschluss aus der Unvereinbarkeit von Hochschul-

3 Familiengründung wird in diesem Zusammenhang synonym zu eigenen Kindern verwendet.

4 In der englischsprachigen Literatur „dual-career“.

5 Engl. „male-breadwinner“

6 Dies deckt sich mit der Auffassung der HRK (2008), die das Studium wiederum in Richtung der Erwerbsarbeit definiert, indem sie, über die Definition der ECTS, Studierenden die klassische 40 Stunden Woche nahelegt.

bildung und Elternschaft ein erheblicher Interessenkonflikt resultiert (Filipp et al., 2011, p. 11f).

Vor dem Hintergrund des weiter gefassten Bezugsrahmens dieser Dissertation zeigen sich zusätzliche Bereiche, in denen Vereinbarkeit zwischen konkurrierenden Lebensbereichen zu erreichen ist. Hierunter fallen die Felder studienbegleitende Erwerbstätigkeit, Ehrenamt sowie der Umgang mit akuten oder chronischen Krankheiten und Behinderungen. Unabhängig davon, ob der Konflikt aus dem Zusammenspiel von Karriere und Kindern oder Studium und außeruniversitären Aktivitäten entsteht, gerät der Studierende, sofern sich Konflikte nicht auflösen lassen, in eine Problemsituation, die für ihn erhebliche negative Konsequenzen haben kann. Aus dem Anwendungsbereich dieser Arbeit ergibt sich daher die Notwendigkeit der Anpassung des Vereinbarkeitsbegriffes, einerseits in der Erweiterung auf sämtliche außeruniversitäre Aktivitäten, andererseits und in Abgrenzung zu anderen Definitionen wie zum Beispiel Waffenschmidt (2015, p. 50).

Abbildung 1 zeigt den extensionalen Umfang des Vereinbarkeitsbegriffes, welcher im Kontext dieser Arbeit definiert wird als:

Die hinreichende Erfüllung konkurrierender Anforderungen aus Studium und außeruniversitären Aktivitäten, zu denen neben der Familie, im Sinne eigener Kinder, auch die studentische Erwerbstätigkeit, die Ausübung von Ehrenämtern, die Wahrnehmung familiärer Verpflichtungen, auch solcher, die über eine Mitarbeit im Familienbetrieb hinausgehen, bis zur Hilfe bei der Versorgung pflegedürftiger Angehöriger oder den Folgen eigener akuter sowie chronischer Krankheit.

Der Fokus liegt dabei auf den Bereichen, auf die entweder durch den Studierenden, über Organisation des persönlichen Lernens oder durch hochschulpolitische Entscheidungsträger über die Gestaltung curricularer Rahmenbedingungen Einfluss genommen werden kann.

Die Vereinbarkeit zwischen Studium, beziehungsweise Beruf und Familie, ist aktuell in der Literatur eine der am häufigsten untersuchten Formen. So sieht Stein (2011, p. 2) die Ursache für die im Vergleich niedrigere Fertilitätsrate hoch qualifizierter Personen in der kurzen Phase zwischen Abschluss der akademischen Ausbildung, beziehungsweise Eintritt und Festigung des ersten Arbeitsverhältnisses und biologischem Ende der weiblichen Fortpflanzungsphase, was einer zeitlich sequentiellen Planung von Studium und Familie entgegensteht. Gleichzeitig zeigt die Untersuchung von Stein

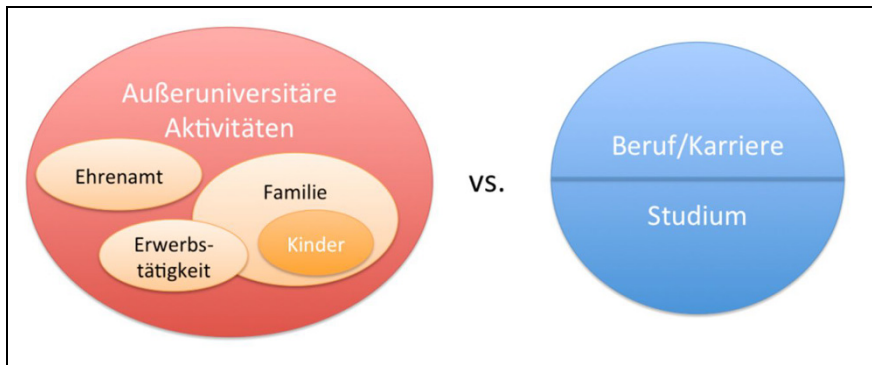


Abbildung 1: Inhaltlicher Umfang des Vereinbarkeitsbegriffes.

Quelle: Eigene Darstellung

(2011, p. 31) aber auch, dass rund jeder zweite „Studierende mit Kind“⁷, Studium und Familie für prinzipiell miteinander vereinbar und damit zeitlich parallelisierbar hält. Es könnte demnach Vereinbarkeit erreicht oder deren Herbeiführung zumindest wesentlich erleichtert werden, wenn die entsprechenden organisatorischen und methodischen Voraussetzungen vorlägen. Diese Einschätzung wird unterstützt durch eine Befragung, die an der Universität Ulm durchgeführt wurde. Hierbei wurden Studenten der Humanmedizin nach dem idealen Zeitpunkt der Familiengründung im Arztberuf befragt. Dabei wird die Vereinbarkeit von Familiengründung und Studium mehrheitlich (61 %) als grundsätzlich leichter eingeschätzt als die Vereinbarkeit mit der sich an das Studium anschließenden Facharztausbildung. (Liebhardt et al., 2011)

Obwohl die Mehrzahl der Studenten aus diesen beiden Studien die Vereinbarkeit von Studium und Elternschaft grundsätzlich für möglich hält, das Studium sogar als den besseren Zeitpunkt, zumindest verglichen mit der sich anschließenden Berufstätigkeit, ansehen, so bestehen aktuell doch immer noch erhebliche Hürden. Bei einer in Bayern durchgeführten Befragung äußerten 80% der Studierenden mit Kind, bei der Vereinbarkeit von Familie und Studium Probleme gehabt zu haben. Dabei erachtet rund die Hälfte der

⁷ „Studierende mit Kind“ ist ein fester, der HIS Studie (Middendorff et al., 2013) entlehnter Ausdruck für Studierende, die bereits ein oder mehrere Kinder haben.

befragten Studierenden ihre Universität als generell nicht familienfreundlich. Die Ursachen werden in

- a) den festen universitären Terminen für Vorlesungen und andere Lehrveranstaltungen,
- b) den ebenso festen zeitlichen Anforderungen der Kinderbetreuung und
- c) in der Folge deren Unvereinbarkeit gesehen. Hinzu kommt, dass
- d) bei studierenden Eltern ein finanzieller Mehrbedarf entsteht, der durch eine verstärkte Erwerbstätigkeit gedeckt werden müsste, was auf Grund der übrigen konkurrierenden zeitlichen Anforderungen jedoch oft nicht möglich ist. (Baden-Württemberg, 2008, p. 9f)

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Untersuchungen, die in Trier (Weber et al., 2008), Bamberg (Rost et al., 2003) und Wien (Bammer & Ziegler, 2009) durchgeführt wurden. Stein & Adam (2011)⁸ sehen dabei Unternehmen und Hochschulen in der Pflicht, Rahmenbedingungen für eine bessere Vereinbarkeit zu schaffen.

2.2 Konzept der Statuspassage

Das Konzept der Statuspassage findet seinen Ursprung in den ethnologischen und sozialanthropologischen Untersuchungen von Van Gennep (1986) zu Übergangsriten verschiedener ethnischer Gruppen, aus denen in den 1990er Jahren das Konzept der Statuspassage entwickelt wurde. Wulff (2014, p. 17ff) und Johnen (2013) geben hierzu, mit Verweis auf die in der Ethnologie und Sozialanthropologie beheimateten Ursprünge, übersichtliche Zusammenfassungen.

Das Konzept der Statuspassage beschreibt normativ kritische Lebensereignisse, wie den Eintritt in Schule oder Berufsleben, das Elternwerden oder den Eintritt in das Rentenalter (Großmaß & Hofmann, 2007, p. 799ff), begriffen als „gesellschaftlich organisierte und individuell gestaltbare Übergänge von einem Alters- beziehungsweise Mitgliedschaftsstatus in gesellschaftli-

8 Stein & Adam treffen diese Aussage mit Bezug auf die Ergebnisse der Untersuchungen von Auferkorte-Michaelis et. al., welche in dem hohen Anteil von Ausbildungs- und Berufszeiten in der weiblichen Fertilitätsphase den Grund für die erhöhte Kinderlosigkeit in der Gruppe akademisch hochqualifizierter Frauen sehen (Auferkorte-Michaelis et al., 2005).

chen Handlungsfeldern zu einem andern“ (Joas, 1997, p. 182). Ebenso lässt sich der Wechsel vom Schüler zum Studenten in das Konzept einordnen (Friebertshäuser, 1992), wobei die Statuspassage als Wechsel zwischen erlernten Rollen verstanden wird, dessen Scheitern teils erhebliche Krisen für den betroffenen Menschen und in der Folge für sein Umfeld nach sich ziehen kann (Schulz-Nieswandt, 2006). Anders als noch zu Schulzeiten sieht sich der Studierende zu Beginn seines Studiums einer wesentlich größeren Unsicherheit gegenüber (Oechsle, 2009, p. 290). Von der Wahl des Studienfaches, bis zum Wohnortwechsel und in der Folge dem Auf- und Umbau seiner sozialen Netzwerke (Wulff, 2014, p. 11) sind unterschiedlichste Entscheidungen zu treffen und Herausforderungen zu bewältigen. Nach Oechsle kann, in Anlehnung an Heublein et al. (2008), das Verhältnis zwischen Studienanfängern und Studienabbrechern als ein Indikator für diese Unsicherheit gesehen werden (Oechsle, 2009). Dies ist insbesondere im Kontext der nach G8 jünger werdenden Studienanfänger kritisch zu sehen (Johnen & Schulz-Nieswandt, 2013; Schulz-Nieswandt & Langenhorst, 2012).

Betrachtet man die Statuspassage vor dem Hintergrund der Herausforderungen durch Vereinbarkeit von Studium und außeruniversitären Aktivitäten, so zeigt sich, dass ein Gelingen der Statuspassage eine erfolgreiche Lösung der Vereinbarkeitsproblematik voraussetzt. So zeigen die im Rahmen dieser Studie durchgeführten Untersuchungen, dass nur jeder dritte befragte Studierende ganz ohne Erwerbstätigkeit auskommt. Mehr als die Hälfte der Befragten arbeiten hingegen auch während der Vorlesungszeiten. Bestätigt werden diese Zahlen durch die Ergebnisse der HIS-Studie, wonach 63% der Studierenden an Universitäten einer Erwerbstätigkeit nachgehen (Middendorff et al., 2013, p. 371). Die Mehrzahl der Studierenden steht bereits dadurch im Spannungsfeld konkurrierender Anforderungen. Hinzu kommen, bei rund der Hälfte der Befragten, ein oder mehrere ehrenamtliche Engagements. Schulz-Nieswandt & Langenhorst beschreiben hierzu mit „Bildung – Mobilität – Arbeit – Lebensaufmeisterung ... no problem!“ pointierend das durchweg problematische „Helden-Epos des modernen Alltagsmenschen“ (2012, p. 18f). Kann die Möglichkeit der Vereinbarkeit von Studium und außeruniversitären Verpflichtungen als Voraussetzung für das Gelingen der Statuspassage gesehen werden und diese wiederum als Voraussetzung für einen erfolgreichen Studium, so zeigt dies die Relevanz des Themas auch für Entscheidungen hochschulpolitischer Gremien, als die für das Studium regelungsgebenden Instanzen.

2.3 Konzept des Lernprozesses

2.3.1 Betriebliche Ablauforganisation

In seinem Werk „Organisation der Unternehmung“⁹ beschreibt Kosiol (1976) wesentliche Grundlagen der betrieblichen Organisation. Diese beruhen auf der Trennung von Aufbau- und Ablauforganisation (Gaitanides, 1992, p. 3; Kosiol, 1976):

- a) Die Aufbauorganisation beschäftigt sich mit institutionellen Problemen (Kosiol, 1976, p. 41ff). Gegenstand der Aufbauorganisation sind Personal, Sachmittel und Datenbestände, wie auch Aufgaben und Kompetenzen. (Gaitanides, 1992, p. 3)
- b) Gegenstand der Ablauforganisation sind das Handling der Bestände, der Waren und Dienstleistungen, zu deren Erbringung und Produktion die Aufbauorganisation geschaffen wird.

Gaitanides (1992, p. 6f) beschreibt mit dem auf Kosiol (1976) zurückgehenden Analyse-Synthese-Konzept eine Vorgehensweise zur Entwicklung einer optimierten Ablauforganisation. Der Identifikation von Teilaufgaben folgt die Arbeitssynthese auf den Ebenen:

- a) Personal: „Personale Synthese“
 - a. Zusammenfassung von Teilarbeiten zu Arbeitsgängen
 - b. Personale Besetzung von Arbeitsgängen
- b) Zeit: „Temporale Synthese“
 - a. Reihung von Arbeitsgängen
 - b. Gangfolgenbildung
 - c. Abstimmung von Gangfolgen auf gleiche Durchschnittsleistung
 - d. Verschiebung von Gangfolgen zur Minimierung lokaler Lagermengen
- c) Raum: „Lokale Arbeitssynthese“ zur Minimierung von Arbeitswegen (Gaitanides, 1992, p. 6f)

Der Sichtweise von Ablauforganisation als Arbeitsorganisation stellt Gaitanides die Sichtweise von Ablauforganisation als Prozessorganisation entgegen.

9 Kosiol veröffentlichte die „Organisation der Unternehmung“ bereits 1962. Die hier zitierte Auflage stammt von 1976.

gen (Gaitanides, 1992, p. 10ff). Während nach der klassischen Sichtweise die Ablauforganisation auf den Ergebnissen der Aufbauorganisation, als vorgegebene und zunächst feste Rahmenbedingungen, aufbaut, wird die Reihenfolge in der prozessorientierten Vorgehensweise umgekehrt. Der Aufbauorganisation geht eine Analyse der Arbeitsprozesse voraus, deren Ergebnis für die Wahl und Anordnung der Aufbaukomponenten maßgeblich ist. Vorteile bringt die prozessorientierte Denkweise weniger in der Produktion materieller Handelswaren, als vielmehr im Bereich immaterieller, IT-gestützter Arbeitsvorgänge. (Gaitanides, 1992, p. 10)

Gaitanides unterteilt die Prozessorganisation dabei in drei Bereiche (Gaitanides, 1983; 1992, p. 11; 2012, p. 9ff):

- a) Eine „vororganisatorische Prozessanalyse“. Hierzu gehören die Festlegung des Handlungsraumes sowie die Abgrenzung zu vor- oder nachgelagerten Vollzugselementen.
- b) Die „Verteilung von Prozesselementen“ auf Stellen. Im Gegensatz zur arbeitsorganisatorischen Sichtweise nach Kosiol (1976) kann hier nicht von einer gegebenen Aufbauorganisation ausgegangen werden. Vielmehr sind die Stellen ebenso Gegenstand der Planung wie die Zuordnung der Prozesselemente und unterliegen gemeinsam einer simultanen Abstimmung.
- c) Die „Koordination der Prozesse“ behandelt die Informationsflüsse zwischen den Elementen innerhalb der sequentiell oder parallel angeordneten Prozessstrukturen. (Gaitanides, 1983; 1992, p. 10f; 2012)

2.3.2 Lernprozesse

Seibt (Seibt, 2006) bezieht die Überlegungen zur Wertschöpfungssteigerung auf den Einsatz IKT-gestützter Lernprozesse in Unternehmen. Eine Verbesserung der Lernprozesse, die in gewinnorientierten Unternehmen letztlich der Wertschöpfung dienen muss, kann nur erreicht werden, wenn Akteure unterschiedlicher Bereiche fachübergreifend zusammenarbeiten. Straub (2006, p. 1) beschreibt den Bereich der IKT Komponenten dabei als ein notwendiges, aber alleine noch nicht hinreichendes Element in einer Gruppe von Erfolgsfaktoren, bestehend aus

- a) IKT Komponenten,
- b) pädagogischen Elementen,
- c) Lerndesign,
- d) benutzerzentrierten kollaborativen Lernumgebungen sowie

e) sozialen und kulturellen Faktoren.

Darüber hinaus betonen Straub (Straub, 2006, p. 1f) und Seibt (2006; 2000) die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Vorgehensweise bei der Konzeption und dem Betrieb von Lernsystemen. Aus einer ganzheitlichen, mehrere Komponenten und Disziplinen umfassenden Herangehensweise, folgen im Ergebnis Mensch/Organisation/Technik-Systeme, die unterschiedliche Elemente in ihren Lernprozessen vereinen. Diese Systeme stellen sich in der Praxis meist als Mischformen dar, bestehend aus klassischem Präsenzlernen und IKT-gestütztem E-Learning. Neben dem reinen E-Learning (Baumgartner et al., 2002, p. 4) hat sich für die Mischformen aus klassischen und elektronischen Elementen, aus dem angloamerikanischen Sprachraum kommend, auch in Deutschland der Begriff des „Blended Learning“ etabliert (Reinmann-Rothmeier, 2003, p. 28ff).

Innerhalb der Vielzahl denkbarer Blended Learning Varianten nimmt Schulmeister (2005, p. 175ff) eine Klassifizierung vor und identifiziert vier Szenarien:

- I. Präsenzveranstaltungen begleitet durch Netzeinsatz mit dem Ziel der Instruktion
- II. Gleichrangigkeit von Präsenz- und Netzkomponente mit prozessbezogener Kommunikation
- III. Integrierter Einsatz von Präsenz- und virtueller Komponente mit moderierten Arbeitsgruppen
- IV. Virtuelle Seminare und Lerngemeinschaften und Selbststudium mit kooperativen Zielen

Seibt (2006, p. 667ff) entwickelt das Schema Schulmeisters weiter und bezieht dabei, bezugnehmend auf die Ergebnisse von Bruns (Bruns, 2006), weitere Präsenzveranstaltungen wie Übungen, Tutorien oder Seminare mit ein. Den Szenarien Schulmeisters (Schulmeister, 2005, p. 175ff) werden drei Blended Learning Varianten¹⁰ sowie eine rein virtuelle Variante¹¹ gegenübergestellt. In den Szenarien I-III werden verschiedene Arten von Präsenzveranstaltungen in den Lernprozess eingebunden. Sie unterscheiden sich durch den Grad und den Zweck des Einsatzes IKT-basierter Komponenten. Dieser reicht von einer eher informellen/unstrukturierten Verwen-

10 Szenarien I-III

11 Szenario IV

dung, z.B. zum Austausch von Emails, oder der unidirektionalen Bereitstellung von Dateien¹² (Szenario I) bis hin zum Einsatz von Lernplattformen, die eine asynchrone Kommunikation sowie den beiderseitigen Austausch von Dateien ermöglichen (Szenarien II und III). Szenario III bietet darüber hinaus die Möglichkeit der synchronen Kommunikation von Lehrern und Lernenden¹³. Szenario IV basiert ausschließlich auf E-Learning Komponenten und wird daher nicht zum Blended Learning gerechnet. (Seibt, 2006, p. 669ff)

Die erfolgreiche Umsetzung von Lernprozessen in Unternehmen setzt eine Integration von Lern- und Arbeitsprozessen voraus. Die von Seibt (2006, p. 675ff) entwickelte Vorgehensweise unterscheidet dabei fünf Schritte:

- a) Arbeitsprozessanalyse: Am Anfang steht die Analyse der Arbeitsprozesse mit dem Ziel der Identifikation von Schwachstellen, welche im Zuge der zu entwickelnden Lernprozesse zu überwinden sind. Die Ergebnisse der Analyse bilden somit die Vorgaben der weiteren Schritte, im Sinne vorhandener Soll/Ist-Abweichungen.
- b) Personen/Vorkenntnisse: Die Lernenden verfügen mitunter über sehr unterschiedliche Vorkenntnisse. Die Handhabung dieser Heterogenität umfasst
 - a. die Definition benötigter Vorkenntnisse (Soll),
 - b. die Feststellung vorhandener Kenntnisse der Lernenden (Ist) sowie
 - c. geeignete Maßnahmen zur Schaffung hinreichender Kenntnisse bei allen Beteiligten¹⁴.

Kernprozess: Auf der dritten Stufe findet der eigentliche Lernprozess statt. Seibt (2006, p. 676) empfiehlt zudem die Beteiligung der Prozessverantwortlichen (Process Engineers).

Nachbearbeitung/Erprobung und Konsolidierung: Die gewonnenen Kenntnisse und Fähigkeiten werden eingesetzt, um bestehende Arbeitsprozesse zu verbessern und die in Punkt a) identifizierten Schwachstellen zu beseitigen. Hierzu werden verschiedene Herangehensweisen erprobt und bezüglich ihrer Effektivität und Effizienz untersucht. Es folgt eine Kontrol-

12 Z.B. durch die Bereitstellung zum Download

13 Z.B. über einen moderierten Chat. Vgl. hierzu auch Coenen (Coenen, 2002, p. 138ff)

14 Im Sinne einer Soll/Ist-Minimierung

le der entwickelten Verbesserungen auf Ebene der Arbeitsprozesse, der Organisationseinheiten sowie auf Unternehmensebene.

- c) Nachweis der Arbeitsprozessverbesserung: Die mit Hilfe der Lernprozesse entwickelten Verbesserungen im Arbeitsprozess können im Erfolgsfall abschließend nachgewiesen werden und belegen den Erfolg oder Misserfolg der Lernprozesse bzw. der Arbeitsprozessveränderung. (Seibt, 2006, p. 675ff)

2.4 Wirksamkeit von Lernprozessen

Schmitz et al. (1972, pp. 35-50) definieren Wirksamkeit als eine Subjekt-Objekt-Beziehung in der das Subjekt Wirkungen hervorruft, die sich auf das Objekt auswirken. Die Wirksamkeit bezeichnet dabei das Ausmaß der Objektveränderung in Relation zur auslösenden Ursache, wobei sowohl Ursache als auch Wirkung üblicherweise komplexe Größen darstellen. (Schmitz et al., 1972, p. 38)

Synonym zur Wirksamkeit wird oft auch der Begriff der Effektivität verwendet. Insbesondere in der angloamerikanischen Literatur wurde bereits früh zwischen Effectiveness, im Sinne einer Effektivität/Wirksamkeit sowie der Efficiency, im Sinne einer Effizienz/Wirtschaftlichkeit unterschieden. Dabei bildet die Effektivität das Maß für den Umfang der Wirkung (des Outputs) und die Effizienz das Maß für die Output/Input-Relation. (Scholz, 1992, p. 533f)

Im Folgenden werden die Auswirkungen von E-Learning Maßnahmen, insbesondere der Lehrveranstaltungsaufzeichnung (Abschnitt 2.5), auf die Wirksamkeit von Lernprozessen beschrieben. Somit wird mittelbar auch die Wirksamkeit der Lehrveranstaltungsaufzeichnung sowie der Projekte bestimmt, in denen E-Learning Systeme geschaffen werden.

Die Definition der Wirksamkeit ist dabei an das Subjekt, im Sinne eines an der Unternehmung beteiligten Stakeholders, gebunden (Scholz, 1992, p. 535ff). Im Rahmen dieser Arbeit bildet das SADLIT Projekt (Kapitel 3) die Organisation, in die verschiedene Stakeholder eingebunden sind. Diese agieren als Gruppen mit jeweils eigenen (subjektiven) Motiven und Zielsetzungen. Zu den Stakeholdern im Sinne des SADLIT Projektes gehören:

- Studierende,
- Dozenten,
- Institutionen wie Fakultät(en) und Universität(en) sowie
- die Gesellschaft insgesamt.

Die gestaltbaren Objekte sind in diesem Zusammenhang die Lernprozesse (Abschnitt 2.3.2), welche unter Nutzung der vorhandenen Ressourcen, insbesondere der verfügbaren Methoden und Werkzeuge, vom Studierenden geschaffen und angewandt werden. Das Subjekt, in diesem Fall der Studierende, richtet dabei an sich selbst die Forderung, seinen Prozess des Lernens wirksam zu gestalten. Durch die Lehrveranstaltungsaufzeichnung (Abschnitt 2.5) wird ihm ein neues Werkzeug zur Verfügung gestellt, das von ihm zur Anpassung und Verbesserung seiner Lernprozesse genutzt werden kann¹⁵.

2.5 Lehrveranstaltungsaufzeichnungen

Dem Wortlaut nach beinhaltet die Lehrveranstaltungsaufzeichnung die audiovisuelle Aufzeichnung universitärer Vorlesungen. Rust & Krüger definieren dementsprechend die Lehrveranstaltungsaufzeichnung als audiovisuellen Mitschnitt einer Vorlesung, welcher im Anschluss den Studierenden, meist offen zum Download oder über ein Learning-Management-System, zur Verfügung gestellt wird (Rust & Krüger, 2011, p. 2).

Tatsächlich ist das Konzept in der Literatur oft weiter gefasst. So beschreiben Lauer und Trahasch (2005) die Lehrveranstaltungsaufzeichnung als die Konservierung von Präsenzveranstaltungen. Hierunter fallen neben Vorlesungen auch Übungen und andere Veranstaltungen, die im Stile einer Dozent-Hörer-Konstellation als one-to-many Präsentation¹⁶ abgehalten werden. Präsentationsfolien werden dabei ebenfalls aufgezeichnet und synchron wiedergegeben.

Mertens et al. (2005, p. 52) sehen in der Lehrveranstaltungsaufzeichnung eine „kostengünstige“ Möglichkeit zur Erstellung von E-Learning-Inhalten

15 Vgl. hierzu auch die Abschnitte 7.3 und 7.4 in denen die Lernprozesse ohne und mit Lehrveranstaltungsaufzeichnungen dargestellt werden.

16 Lauer und Trahasch (2005, p. 1) sprechen von der Aufzeichnung jeglicher „Präsentation“ und verwenden „Lecture Recording“ und „Presentation Recording“ synonym.

und legen den Fokus dabei auf eine günstige, automatisierte Produktion. Bei dieser Herangehensweise liegt das Ziel in einer kontinuierlichen Reduktion der Produktionskosten und konsequenterweise in der Reduktion bzw. im völligen Verzicht auf manuelle Eingriffe durch etwaiges Aufnahmepersonal. In der Folge müssen sämtliche Prozesse möglichst automatisiert ablaufen. Der inhaltlichen Nachbearbeitung, z.B. durch die Erstellung einer Gliederung, über die eine thematische Navigation möglich wäre, setzen sie eine Volltextsuche, basierend auf den Ergebnissen einer automatischen Texterkennung (OCR), entgegen. (Mertens et al., 2005, p. 52f)

Die bisher angeführten Definitionen greifen für die Verwendung im Rahmen dieser Arbeit zu kurz. Sie unterscheiden sich sowohl in ihrer Zielsetzung, als auch in ihrem Anwendungsbereich. Bei der Konzeption des Lehrveranstaltungsaufzeichnungssystems steht hier nicht die Kostenersparnis im Vordergrund, sondern die vielfältige Unterstützung einer möglichst großen Bandbreite an Lernprozessen. Auch ist der Anwendungsbereich der Lehrveranstaltungsaufzeichnung weiter gefasst. So werden neben Vorlesungen und Übungen auch andere Veranstaltungsformen aufgezeichnet, die nicht dem klassischen Schema entsprechen, wonach ein Dozent präsentiert und viele Studierenden zuhören. Zu den aufgezeichneten Veranstaltungen gehören beispielsweise öffentliche Ringvorlesungen mit starkem Diskussionsanteil oder auch Seminare, in denen Studierende in wechselnden Konstellationen präsentieren und sich, teilweise bereits während des Vortrages, offene Diskussionen entfalten. Diese Formen von Veranstaltungen gehen in ihren Anforderungen weit über die normale Dozentenpräsentation hinaus, sowohl in Bezug auf die eingesetzten Aufnahmewerkzeuge¹⁷ als auch in der Durchführung durch den Aufnahmeleiter.

Auch der Verwendungsbereich unterscheidet sich von den übrigen Definitionen. So steht auch im Rahmen dieser Arbeit die Nutzung durch den Studierenden im Vordergrund, ist jedoch nicht darauf beschränkt. Im Verlauf des explorativ angelegten Projektes wurde der Bedarf erkannt, die Ergebnisse der Aufzeichnung auch für den Dozenten nutzbar zu machen. Einzelne Passagen, die im Zuge der Aufzeichnung eines Pro-Seminars entstanden, wurden durch den Dozenten auch in anderen Veranstaltungen gezielt zur

17 Beispielsweise erfordert die Aufnahme von Diskussionen im Publikum Tontechnik, die geeignet ist, die Wortbeiträge aus dem Publikum in hinreichender Qualität aufzuzeichnen, ohne dass dabei der Fluss der Veranstaltung, z.B. durch eine zwingende Wiederholung jeder Frage durch den Präsentierenden, wesentlich beeinträchtigt wird.

inhaltlichen Ergänzung des Lernstoffes genutzt. Dies sind erste Ansätze eines iterativ rekursiven Verfahrens, in dem Aufzeichnungen nicht mehr ausschließlich der Konservierung von Veranstaltungen dienen, sondern selbst einen Beitrag zu neuen Veranstaltungen darstellen, in denen sie im Kontext weiterer Inhalte stehen. Dieser Ansatz geht dabei in seinen Möglichkeiten weit über ein reines Konservieren oder Kopieren der Präsenzveranstaltung hinaus¹⁸.

Die hier verwendete Definition folgt der Sichtweise des von Seibt und Coenen (Seibt & Coenen, 2000) beschriebenen Fünf-Ebenen-Konzeptes des Blended-Learnings. So zählen neben der Vorlesung (Ebene 1) auch die Übung (Ebene 2), das Tutorium (Ebene 3) und das vom Lerner gesteuerte individuelle Lernen im Sinne eines Selbststudiums (Ebene 4) zu den Wirkungsbereichen elektronisch unterstützten Lernens. Ergänzt wird das Konzept durch eine weitere Ebene, auf der ein gruppenzentriertes Teamlernen stattfindet (Ebene 5). (Seibt & Coenen, 2000, p. 7ff)

2.6 Stand der Forschung

Zupancic und Horz (2002) untersuchten das Nutzungsverhalten von Studierenden in Bezug auf die Aufzeichnung einer Vorlesung mit 30-35 Teilnehmern mit Hilfe von Logfile-Analysen und einem Fragebogen. Sie entwickeln dazu eine Aufteilung der Nutzer in „Non-Users“, „Occasional-Users“ und „Intensive-Users“ und kommen zu dem Schluss, dass Vorlesungsaufzeichnungen von den Studierenden zwar als sehr nützlich angesehen werden, ein vollständiger Ersatz der Präsenzvorlesung aber nicht gewünscht wird. Zupancic untersucht 2006 noch einmal das Nutzungsverhalten in Bezug auf Lehrveranstaltungsaufzeichnungen, auf Basis von Logfile-Analysen und quantitativen Befragungen an der Universität Freiburg. Die Ergebnisse von 2002 werden dabei im Wesentlichen bestätigt. Zusätzlich zeigten die Untersuchungen die Notwendigkeit Lehrveranstaltungsaufzeichnungen nicht isoliert zu betrachten sondern diese, als ein weiteres Medium, in die bestehenden Lernprozesse zu integrieren (Zupancic, 2006; Zupancic & Horz, 2002).

18 Zu diesem erweiterten Ansatz vgl. auch (Bruns, 2006; Coenen, 2002; Seibt & Coenen, 2000)

Die Untersuchungen von Zupancic und Horst gehören zu den ersten im Bereich videobasierten Lernens. Auch wenn sich die Rahmenbedingungen seither in wesentlichen Bereichen geändert haben¹⁹, bleiben einzelne Erkenntnisse aus diesen Untersuchungen bis heute gültig.

Zu ähnlichen Resultaten, in Bezug auf den Bestand der Präsenzlehre, kommen Fietze und Matiaske, die eine Evaluation der Videoaufzeichnungen an der Universität der Bundeswehr in Hamburg durchführten. Hierzu befragten sie 109 Studierende per Online-Fragebogen zu Ihrem Nutzungsverhalten, sowie etwaigen Hinderungsgründen. Im Ergebnis zeigten auch diese Erhebungen, dass rund 2 von 3 Studierenden trotz Nutzung der Aufzeichnungen weiterhin die Präsenzveranstaltungen besuchen. Fietze & Matiaske sehen den Nutzen für die Studierenden dabei hauptsächlich in der Möglichkeit Inhalte der Präsenzveranstaltung wiederholen zu können, um so ein besseres Verständnis der vermittelten Inhalte zu schaffen (Fietze & Matiaske, 2009).

Rust und Krüger befragten Studierende und Lehrende im Rahmen einer Mix-Methods-Untersuchung, bestehend aus Fragebogenerhebungen, halbstandardisierten Interviews und Logfile-Analyse. Diese bestätigt einerseits die positiven Einschätzungen seitens der Studierenden, fügt diesen aber die ebenfalls positive Bewertung der Lehrenden hinzu. Diese nutzen die Aufzeichnung einerseits zur Selbstreflektion und andererseits als neues Mittel der Publikation auch um die eigene Person einem breiteren Publikum bekannt zu machen. (Rust & Krüger, 2011)

Tillmann et al. befragten ebenfalls Lernende und Lehrende, nehmen dabei die von Zupancic 2002 entwickelte Gruppierung auf und erweitert diese zu vier Gruppen der Nutzungsintensität: „intensiv“, „regelmäßig“, „gelegentlich“ und „selten/nie“. Im Ergebnis stellen Sie fest, dass die Einschätzung der Nützlichkeit mit der Nutzungsintensität korreliert. Je häufiger die Studierenden die Lehrveranstaltungsaufzeichnungen verwenden, desto größer werden die Auswirkungen auf den Lernerfolg gesehen. Eine ähnliche Einschätzung zeigt sich in Bezug auf den Zugewinn an Flexibilität. Diesen gou-

19 Seit Durchführung dieser Untersuchungen Anfang der 2000er Jahre, haben sich die Rahmenbedingungen videobasierten Lernens wesentlich verändert. So sind schnelle Netzverbindungen, auch im Mobilfunkbereich, mittlerweile flächendeckend verfügbar. Auch stellen Portale wie iTunesU, Khan Academy oder Lecturio Vorlesungsinhalte einer breiten Öffentlichkeit, teilweise kostenlos, zur Verfügung.

tieren die Intensivnutzer ebenfalls am stärksten. Informationen über das lebensweltliche Umfeld der Studierenden, finden sich hingegen kaum. So wird zur Erklärung der Flexibilitätspräferenz der Intensivnutzer der indirekte Zusammenhang zwischen deren tendenziell höherem Alter und der bei älteren Studierenden häufiger anzutreffenden nebenberuflichen Tätigkeit gezogen²⁰. Darüber hinaus bekräftigen die Untersuchungen von Tillmann et al. den Ansatz, Lehrveranstaltungsaufzeichnungen ergänzend und nicht ersetzend zu verwenden, da selbst Studierende mit höheren Anteilen videobasierten Lernens, zwar seltener, aber trotzdem regelmäßig Präsenzveranstaltungen besuchen²¹. (Tillmann et al., 2012)

Hermann et al. befragten über einen Zeitraum von 2 Jahren rund 300 Studierende zu Lernverhalten und Nutzen in Bezug auf Lehrveranstaltungsaufzeichnungen im Studiengang Informatik der Universität Freiburg. Dabei untersuchten Sie auch die Bedeutung von Zusatzfunktionen wie skalierbaren Videos, Annotationsfunktionen oder den Nutzen von Thumbnails²² in der Inhaltsübersicht. Im Ergebnis betonten Hermann et al. die Bedeutung von Usability Aspekten für den Erfolg von Lehrveranstaltungsaufzeichnungen. (Hermann et al., 2006)

Einen experimentellen Ansatz zur Bestimmung des Einflusses von Lehrveranstaltungsaufzeichnungen auf den Lernerfolg verfolgen Hilbert & Terrero (2012) indem sie die Hörerschaft einer Vorlesung in drei Gruppen aufteilen. Die erste Gruppe nimmt an der regulären Präsenzveranstaltung teil, die zweite Gruppe arbeitet mit der Aufzeichnung und die dritte Gruppe besucht weder die Präsenzveranstaltung, noch hat sie Zugang zu den Aufzeichnungen. Nach einer Woche wurden alle 146 teilnehmenden Studierenden einem Test unterzogen. Dabei zeigte sich in den Prüfungsergebnissen kein wesentlicher Unterschied zwischen den Besuchern der Präsenzveranstaltungen und den videobasiert Lernenden. Erwartungsgemäß schnitten lediglich die Studierenden, die weder die Präsenzveranstaltung besucht noch mit den Auf-

20 Den Zusammenhang von Alter und Erwerbstätigkeit beziehen Tillmann et al. (2012) dabei aus den Ergebnissen der HIS Studie 2006 (Isserstedt et al., 2007).

21 Intensivnutzer geben an weniger als 20% der Präsenzvorlesungen nicht besucht zu haben. Bei Studierenden mit geringerer Nutzungsintensität in Bezug auf die Lehrveranstaltungsaufzeichnungen ist der Anteil der nicht besuchten Vorlesungen noch geringer (Tillmann et al., 2012, p. 248).

22 Kleine bildliche Vorschau des Videos.

zeichnungen gelernt hatten signifikant schlechter ab, als die Teilnehmer der beiden übrigen Gruppen. (Hilbert & Terrero, 2012)

Das Experiment von Hilbert & Terrero zeigt, dass die Lehrveranstaltungsaufzeichnung, in Bezug auf den in einem Test prüfbaren Lernerfolg, den Präsenzveranstaltungen nicht nachstehen muss. Sie ist damit keine Vorlesung zweiter Klasse. Vielmehr zeigt sich ihre Eignung zur Kompensation von Ausfällen und damit zur Flexibilisierung der curricularen Anforderungen, die seitens der Universität an die Studierenden gestellt werden.

In wie weit sich Lehrveranstaltungsaufzeichnungen eignen um eine Vereinbarkeit zwischen Studium und außeruniversitären Aktivitäten herzustellen ist weitestgehend unerforscht. In einigen Untersuchungen zur Vereinbarkeit von Studium und Familie finden sich jedoch eindeutige Anhaltspunkte für positive Effekte, die Lehrveranstaltungsaufzeichnungen auf die Vereinbarkeit haben können. Brüstle et al. untersuchten die Studien- und Lebenssituation von Studierenden der Medizin an der Uni Freiburg und befragten sie dabei auch zu den eLearning Angeboten der Universität. Im Ergebnis messen die Befragten den eLearning Angeboten, insbesondere der Lehrveranstaltungsaufzeichnung, einen großen Nutzen bei und wünschen sich einen Ausbau der Angebote. (Brüstle et al., 2011)

Liebhardt et al. untersuchen die Situation der Medizienstudierenden in Ulm und kommen dabei zu vergleichbaren Ergebnissen. Hier wird besonders die Notwendigkeit der Flexibilisierung zeitlicher Anforderungen an den Lernenden hervorgehoben. Liebhardt et al. schlagen dazu eine Reihe von Instrumenten vor, mit denen sich die Vereinbarkeit von Studium und Familie verbessern lässt, von denen die meisten eher organisatorischer Art sind. IT-Maßnahmen werden auch, aber nur am Rande genannt. (Liebhardt et al., 2012)

Zawacki-Richter betrachtet in seiner Untersuchung verschiedene Medien, die von Studierenden im Lernprozess genutzt werden. Dabei unterscheidet er zwischen internen Systemen, welche von der Universität bereitgestellt werden und externen Systeme wie Facebook, Wikipedia und andere. Die Fragebogen basierte Untersuchung umfasst 2.339 Teilnehmer und bestätigt die hohe Akzeptanz der Lehrveranstaltungsaufzeichnungen, jedoch ohne dabei auf Einzelaspekte einzugehen. (Zawacki-Richter, 2015)

Obwohl die Vereinbarkeit allgemein als wichtige Voraussetzung für ein gelingendes Studium gesehen wird, so wird diese meist auf die Bereiche der

Familiengründung beschränkt. Auch wenn die Betreuung eigener Kinder unbestritten erhebliches Potential für Vereinbarkeitskonflikte in sich trägt, so wird mit der Fokussierung auf diesen Bereich der Blick auf andere konfligierende Bereiche studentischen Lebens und Arbeitens vernachlässigt. So geht aus der Vereinbarkeitsforschung hervor, wie wichtig die Flexibilisierung universitären Lernens für die Studierenden ist, die Erforschung des Nutzens von Lehrveranstaltungsaufzeichnungen hingegen konzentriert sich dabei meist auf technische und lernerfolgsorientierte Nutzenaspekte. Dies mag unter anderem daran liegen, dass eine detaillierte Erforschung des Nutzens von Lehrveranstaltungsaufzeichnungen, als technisches Element im sozialen System der studentischen Lebenswelt, in Bezug auf Vereinbarkeitsaspekte, interdisziplinäre Forschungsansätze voraussetzt, die sowohl technischen Erfordernissen, wie auch denen der Sozialforschung in gleichem Maße Rechnung tragen.

2.7 Situativer Kontext

Die Hochschule befindet sich spätestens seit Beginn des Bologna-Prozesses in einem tiefgreifenden Wandel (Arnold, 2015; Bologna, 1999; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2015b; HRK, 2008; KMK, 2006; Kretschmann, 2008; Nickel, 2011; Schaeper, 2008; Thees et al., 2012; Wolter & Banscherus, 2012). Zu dem auf europäischer Ebene angesiedelten Bologna-Prozess kommen in Deutschland die Exzellenzinitiative auf nationaler Ebene sowie weitere Gesetzgebungen und Förderprogramme auf Landesebene (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, 2014, 2015c). Am Beispiel NRW sei hier der Einfluss des Hochschulzukunftsgesetzes kurz beschrieben (HZG, 2014; Ministerium für Innovation, 2015; Schulze, 2014). Diese Prozesse setzen erhebliche Veränderungen in der Hochschullandschaft in Gang, sei es direkt durch ihren regulativen Charakter oder mittelbar durch die bedingte Vergabe von Finanzmitteln.

Zu den wichtigsten Änderungsdimensionen gehören die Schaffung europaweiter²³ Mobilität von Studierenden in Wechselwirkung mit der Internationalisierung der Studiengänge sowie der hierfür nötigen Standardisierung. Dies gilt sowohl in Bezug auf die Akkreditierung als auch in Bezug auf die Messung und Vergleichbarkeit studentischer Leistungen, mit dem Ziel

23 Innerhalb des durch die Bologna-Erklärung definierten Hochschulraums.

grenzüberschreitender gegenseitiger Anerkennung von Prüfungsleistungen, welche als hinreichende Bedingung gelingender Mobilität angesehen werden kann. (Bologna, 1999; HRK, 2008; KMK, 2006)

Darüber hinaus besteht mit der Exzellenzinitiative des Bundes eine neue Form leistungsgebundener Finanzierung, welche zwar mit erheblichen monetären Mitteln ausgestattet ist, aber nur einer kleinen Zahl von Universitäten (Zukunftskonzept), Instituten (Clustern) und Forschern (Graduiertenschulen) zugute kommt. Spätestens dort stehen Universitäten im Wettbewerb um finanzielle Mittel sowie die mit dem Status der Eliteuniversität²⁴ verbundene Reputation. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, 2014)

Ein weiteres großes Ziel des Bologna-Prozesses, welches gleichzeitig Gegenstand kontroverser Diskussionen ist, besteht in der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit²⁵ (Bologna, 1999; Wolter & Banscherus, 2012), die zwar im Bereich der Fachhochschulen zum Selbstverständnis gehört, im Bereich der Hochschulen aber widerspricht eine starke Ausrichtung auf Beschäftigungsfähigkeit dem Verständnis von universitärer Forschung und Lehre, als freie von der ökonomischen Verwertbarkeit unabhängige Wissenschaft (Nickel, 2011, p. 8f). So bleibt auch 16 Jahre nach Unterzeichnung der Bologna-Erklärung unklar, wie eine Ausrichtung am Ziel der Employability in Fächern mit geringem ökonomischem Bezug hergestellt werden kann. Auch in welchem Zusammenhang Spitzenforschung, im Sinne einer langfristigen und teilweise Grundlagen-orientierten Arbeit, zu einer Förderung der Employability steht, wird zur Zeit noch diskutiert (Arnold, 2015; Hessler, 2013; Kellermann, 2000; Nickel, 2011; Schaeper, 2008).

2.7.1 *Bologna-Prozess*

An erster Stelle der situativen Kontextfaktoren steht der Bologna-Prozess, der seinerseits die Fortführung und Konkretisierung der Sorbonne-Erklärung darstellt, mit der Anfang 1998 die Bildungsminister Deutschlands, Italiens, Frankreichs und des Vereinigten Königreiches ihren Willen zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bekräftigten. 1999 wurde die Bologna-Erklärung von insg. 30 europäischen Staaten unter-

24 Förderung durch die Exzellenzinitiative in Form eines begünstigten Zukunftskonzeptes.

25 Engl. Employability

zeichnet. Ziel der Übereinkunft war es bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen Hochschulraum (European Higher Education Area) zu schaffen, der gekennzeichnet sein sollte durch

- a) uneingeschränkte Mobilität der Studierenden und
- b) vergleichbare Standards, insbesondere in Bezug auf Akkreditierungsregelungen und Studienabschlüsse.
- c) Die Studiengänge sollten sich zudem durch einen verbesserten Praxisbezug auszeichnen und in der Folge durch eine höhere Beschäftigungsfähigkeit (Employability) der Absolventen. (Allegre et al., 1998; Bologna, 1999; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2015b; Wolter & Banscherus, 2012, p. 26ff)

Bereits in der Bologna-Erklärung von 1999 wurde vereinbart, im Zwei-Jahres-Turnus Ministerkonferenzen in wechselnden Ländern abzuhalten, auf denen sowohl die Zielerreichung überprüft als auch die Prioritäten der Entwicklung für die folgenden zwei Jahren festgelegt wurden. Zur Erreichung der vereinbarten Ziele wurden in den Teilnehmerländern konsekutive Studiengänge mit einer Unterteilung in Bachelor und Master eingeführt, ebenso das ECTS (European Credit Transfer System) als Punktzahl und Maßstab des Umfangs erbrachter Leistungen seitens der Studierenden. (2005)

Bachelor Studiengänge umfassen dabei rund 180-240 ECTS-Punkte, Masterstudiengänge 60-120. Der einzelne ECTS-Punkt ist, in der deutschen Umsetzung durch die Hochschulrektorenkonferenz, mit 30 Arbeitsstunden kalkuliert (HRK, 2008). Pro Jahr soll der Studierende dabei 60 ECTS erwerben, muss dafür folglich 1.800 Arbeitsstunden für sein Studium aufbringen. Diese Vorgaben orientierten sich dabei merklich an der Arbeitsbelastung eines Vollzeit-arbeitenden Erwerbstätigen in abhängiger Beschäftigung. Dementsprechend entfallen bei rund 6 Wochen Urlaub pro Jahr und Berücksichtigung gesetzlicher Feiertage²⁶ auf jede Arbeitswoche genau 40²⁷ Arbeitsstunden.

Verantwortlich für die Umsetzung auf nationaler Ebene sind die entsprechenden nationalen Arbeitsgruppen. In Deutschland übernimmt diese Aufgabe die Arbeitsgruppe „Fortführung des Bologna-Prozesses“, bestehend aus Vertretern

26 Netto 45 Arbeitswochen pro Jahr

27 1.800 Stunden pro Jahr / 45 Arbeitswochen pro Jahr = 40 Stunden pro Woche

- des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF),
- der Kultusministerkonferenz (KMK),
- des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD),
- der Hochschulrektorenkonferenz (HRK),
- des freien Zusammenschlusses von StudentInnenschaften (fzs),
- der Sozialpartner (BDA und GEW),
- des Akkreditierungsrates (AR) und
- seit 2006 des Deutschen Studentenwerkes (DSW).

(KMK, 2006)

Der Bologna-Prozess sowie seine nationale Umsetzung werden verschiedentlich kritisiert. Wiederkehrende Kritikpunkte lassen sich dabei in den Bereichen sozialer Ungleichheit sowie im Ziel der Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen finden. Beispielhaft genannt sei hier die Untersuchung von Kretschmann (2008) auf Basis der HIS-Studien aus 2002, 2004 und 2005, in der sie

- weder eine Erhöhung der allgemeinen Studierbereitschaft der Studierberechtigten, noch eine Erhöhung des Anteils Studierender aus niedrigen Sozialschichten im Zeitraum zwischen 2002 und 2005 feststellen konnte.
- Auch die durch die HRK (2008) als Grundlage der Kalkulation bestimmte wöchentliche Arbeitszeit von 40 Stunden füllt bereits die ganze Woche aus und lässt damit keinen Platz für studienbegleitende Erwerbstätigkeit, wie sie aber nicht nur für Studierende niedriger sozialer Schichten, sondern, wie auch im empirischen Teil dieser Arbeit belegt, für die Mehrheit der Studierenden zur Notwendigkeit geworden ist.

(Kretschmann, 2008)

2.7.2 *Exzellenzinitiative*

Parallel zu dem auf europäischer Ebene angesiedelten Bologna-Prozess betreiben in Deutschland Bund und Länder die Exzellenzinitiative. Das Programm gliedert sich dabei in drei Förderlinien:

- Förderung von Graduiertenschulen,
- Exzellenzclustern und
- „Zukunftskonzepten zum projektbezogenen Ausbau der universitären Spitzenforschung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, p. 2 §1) (Eliteuniversitäten)

Die Förderung der Graduiertenschulen zielt dabei auf den Aufbau wissenschaftlichen Nachwuchses, die Exzellenzcluster unterstützen einzelne herausragende Forschungsprojekte und die Förderung der Zukunftskonzepte dient dem „projektbezogenen Ausbau der Spitzenforschung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, p. 2). (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, p. 1f; 2015c)

Neben dem Reputationsgewinn erhalten die geförderten Universitäten erhebliche finanzielle Mittel. So beträgt der Gesamtumfang der Förderung in der dritten Runde von 2012-2017 rund 2,7 Milliarden Euro (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, p. 2). Hohe Fördersummen einerseits konzentrieren sich dabei auf wenige begünstigte Hochschulen andererseits. So werden im Turnus 2012-2017 im Bereich der Zukunftskonzepte nur 11 sogenannte Eliteuniversitäten gefördert (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012). Gleichzeitig besteht auch die Möglichkeit des Verlustes des Status sowie der Förderung. So erhielten die Universitäten Karlsruhe, Freiburg und Göttingen, die noch in der ersten beziehungsweise zweiten Runde förderungsfähige Konzepte vorlegen konnten, in der dritten Runde keine Unterstützung im Bereich der Zukunftskonzepte mehr (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2015c). Zur Teilnahme an der Exzellenzinitiative hatten die Universitäten in einem mehrstufigen Verfahren zunächst Skizzen und schließlich Vollerträge einzureichen. Auswahl und Begutachtung erfolgten durch die DFG und den Wissenschaftsrat. Die letztendliche Auswahlentscheidung zur Förderung fiel durch den Bewilligungsausschuss der Ministerien des Bundes und der Länder. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2015a) Die Evaluation der Exzellenzinitiative ist fest im Programm verankert (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, p. 6) und wird durch die DFG und Wissenschaftsrat durchgeführt. Der zunächst für den 30.06.2015 geplante Termin zur Veröffentlichung der Ergebnisse wurde mittlerweile verschoben. Aktuell²⁸ erwartet man die Ergebnisse Anfang 2016 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, p. 6; 2015c; Mukherjee, 2015). Die laufende dritte Runde endet 2017. Bereits 2014 einigten sich Bund und Länder jedoch auf einen Grundsatzbeschluss zur Fortführung der Initiative auch über 2017 hinaus (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014).

2.7.3 Gesetzgebungen und Förderungen auf Landesebene

Der Einfluss auf Länderebene sei am Beispiel des nordrhein-westfälischen Hochschulzukunftsgesetzes kurz umrissen, wobei anzumerken ist, dass auch andere Landesregierungen über Gesetzgebungen und Förderprogramme teils erheblichen Einfluss nehmen. So hat beispielsweise die Landesregierung Sachsens zwischen 2007 und 2013 im Rahmen der „Landesexzellenzinitiative“ insgesamt 160 Millionen Euro aus EFRE-Mitteln²⁹ an sächsischen Hochschulen ausgeschüttet (Killisch & Lenz, 2007; Sachsen, 2015).

Eines der Ziele des zum Wintersemester 2014/2015 in Kraft getretenen Hochschulzukunftsgesetzes, ist die Verringerung sozialer Einflüsse auf den Studienerfolg (Ministerium für Innovation, 2015). Als Reaktion auf die (gewünscht) zunehmende Heterogenität innerhalb der Studierendenschaft wird ein „Diversity Management“ als feste Aufgabe der Hochschulen im Gesetz verankert (HZG, 2014 Artikel 1 § 3 Abs. 4 Satz 3; Ministerium für Innovation, 2015). Des Weiteren wird der Anteil der obligatorischen Präsenzzeiten stark reduziert. So wird mit Artikel 1 § 64 Abs.2a (HZG, 2014) die Anwesenheitspflicht nahezu komplett abgeschafft und den Hochschulen die Möglichkeit eröffnet, Studiengänge einzurichten, die auch in Teilzeit absolviert werden können (HZG, 2014 Artikel 1 § 62a). Einen Beitrag sowohl zur Vereinbarkeit als auch zum Themenbereich des Diversity Managements kann von der Stärkung der Online-Lehrangebote erwartet werden. So ergeht mit Artikel 1 § 3 Abs. 3 (HZG, 2014) eine direkte Aufforderung an die Hochschulen „ergänzend Lehrangebote in Form elektronischer Information und Kommunikation (Online-Lehrangebote) [zu] entwickeln.“ (HZG, 2014).

Aus den oben genannten Einflüssen ergeben sich eine Reihe von hochschulpolitischen Herausforderungen. Aus der gewünschten Mobilität folgt eine Heterogenität innerhalb der Studierendenschaft. Aus den Standardisierungsbemühungen folgen, mittelbar über die Definition der ECTS und der durch die HRK festgelegte 40 Stundenwoche, Vereinbarkeitsprobleme auf Seiten der Studierenden, welche zur Finanzierung ihres Studiums regelmäßiger Erwerbsarbeit nachgehen. Hiermit droht die Gefahr einer sozialen Ungleichheit, sollten diese Probleme nicht hinreichend gelöst werden können.

Der Beitrag von Vorlesungsaufzeichnung im Lehrbetrieb
Vereinbarkeit von Studium, Daseinsaufgaben und
Alltagsrollen

Wirz, L.

2017, XXVI, 306 S. 90 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15825-5